

Coleção: Cadernos Pedagógicos da EaD

Volume 2



Fotografia em movimento em frente ao Congresso Nacional em

Curso de Pedagogia
A EDUCAÇÃO NO
EXTREMO SUL DO BRASIL:
Contribuições ao estudo e à
pesquisa da (in)
sustentabilidade da
qualidade e da
democracia nas políticas
educacionais



Carlos Roberto da Silva Machado

Coleção Cadernos Pedagógicos da EaD

Volume 2



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG

Reitor

JOÃO CARLOS BRAHM COUSIN

Vice-Reitor

ERNESTO CASARES PINTO

Pró-Reitora de Extensão e Cultura

RITA PATTA RACHE

Pró-Reitor de Planejamento e Administração

MOZART TAVARES MARTINS FILHO

Pró-Reitor de Infraestrutura

GUILHERME LERCH LUNARDI

Pró-Reitora de Graduação

CLEUZA MARIA SOBRAL DIAS

Pró-Reitor de Assuntos Estudantis

DARLENE TORRADA PEREIRA

Pró-Reitor de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas

CLAUDIO PAZ DE LIMA

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

DANILO GIROLDO

Secretária de Educação a Distância

DÉBORA LAURINO

Coordenadora da Universidade Aberta do Brasil

IVETE MARTINS PINTO

EDITORA DA FURG

Coordenador

JOÃO RAIMUNDO BALANSIN

Divisão de Editoração

LUIZ FERNANDO C. DA SILVA

Coleção Cadernos Pedagógicos da EaD

Suzane da Rocha Vieira - Organizadora

Cleusa Maria Moraes Pereira - Assessora Pedagógica

Editora da FURG

Luiz Lorea, 261

CEP 96201-900 – Rio Grande – RS – Brasil

www.vetorialnet.com.br/~editfurg/

editfurg@mikrus.com.br

Carlos Roberto da Silva Machado

Autor

**A EDUCAÇÃO NO EXTREMO SUL
DO BRASIL:**

**Contribuições ao estudo e à pesquisa da
(in) sustentabilidade da qualidade e da democracia
nas políticas educacionais**



Rio Grande

2011

Coleção Cadernos Pedagógicos da EaD:
Suzane da Rocha Vieira - Organizadora
Cleusa Maria Moraes Pereira - Assessora Pedagógica

Capa: Marcelo Lopes de Barros

Formatação e diagramação

Aline Thomé Frediani
Jeferson Pereira Feijó
Narusci dos Santos Bastos
Marcelo Lopes de Barros
Priscila Alfonso
Zélia Seibt do Couto

Revisão

Deise Bastos da Costa
Ingrid Cunha Ferreira
Raquel Laurino Almeida
Rita de Lima Nóbrega
Pablo Silva Paranhos
Vanessa Fonseca Barbosa

M149e Machado, Carlos Roberto da Silva

A educação no extremo sul do Brasil: contribuições ao estudo e à pesquisa da (in) sustentabilidade da qualidade e da democracia nas políticas educacionais / Carlos Roberto da Silva Machado. – Rio Grande: Universidade Federal do Rio Grande, 2011. –

85 p. – (Coleção Cadernos pedagógicos da EaD ; v. 2)
ISBN 978-85-xxxx-xxx-x

1. Educação. 2. Ensino a distância. 3. Política da educação. I. Título.
II. Machado, Carlos Roberto da Silva.

CDU 37.014

Bibliotecária responsável Rúbia Gattelli CRB10/1731

SUMÁRIO

Apresentação	7
Introdução	9
1. Base conceitual e teórica à pesquisa em políticas públicas em educação	19
1.1 Educação, ensino e qualidade.	19
1.2 A gestão da educação ou gestão democrática na educação	24
1.3 A sociedade, as políticas e o Estado	28
1.3.1 A sociedade	28
1.3.2 A política e o lugar do Estado	29
1.4 Os Paradigmas, o sistema capitalista e as políticas públicas de educação	31
1.4.1 As Características dos Paradigmas Societários	34
1.4.2 Os Paradigmas Educacionais	38
2. Bases históricas e organizacionais da educação brasileira	43
2.1 Breve panorama da educação pública na história brasileira	43
2.2 A estrutura do sistema educacional brasileiro e as políticas	50
2.3 O atual contexto do ensino superior brasileiro	55
3. Considerações Finais	59
3.1 A qualidade e a democracia nas Políticas de Educação	59
3.2 A democracia da qualidade	64
4. Palavras finais	73
5. Referências	75
Sobre o Autor	85

Apresentação

A coleção Cadernos Pedagógicos da EaD tem como propósito congregar textos que subsidiem os estudos dos estudantes matriculados em cursos de graduação e pós-graduação a distância da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Esta coleção atenderá, inicialmente, aos cursos vinculados ao programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) e será financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES).

Cada livro da coleção tratará de temáticas específicas de uma ou mais disciplinas e servirá de material didático, com leituras obrigatórias ou complementares ao material digital disponibilizado no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Esta obra não é exclusiva dos cursos a distância da FURG e poderá ser utilizada por estudantes de outras modalidades e ainda outras instituições de Ensino Superior. Além disso, constitui o primeiro volume da coleção Cadernos Pedagógicos da Educação a Distância (EaD).

Esperamos que esta e as publicações vindouras possam contribuir significativamente na formação de seus leitores.

Boa Leitura!

Suzane da Rocha Vieira
Organizadora da Coleção

Introdução

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 em acordo ao ponto de vista dos analistas, dos atores sociais e dos gestores públicos. Além disso, tal conteúdo deve ser relacionado aos contextos de debate, ao momento e ao lugar nos quais se encontra cada ator no conflito por definir o que significa qualidade e democracia na educação (MACHADO, 1999, 2005).

Henri Acselrad (2009), para dar um “estatuto teórico” ao debate sobre a cidade e sua relação com a sustentabilidade, salienta que, seria necessário remetê-lo “à discussão sobre a reprodução social”; ou seja, à “reprodução no tempo das condições materiais¹ de constituição das relações sociais” (idem, 2009, p.19). Em outras palavras, a sustentabilidade ou a durabilidade das cidades está diretamente relacionada à manutenção das diversas identidades socioculturais dos grupos humanos². Então, em função de os grupos sociais serem múltiplos e de se relacionarem com a materialidade de forma diferente, suas utopias relativas à durabilidade das “coisas” serão, obviamente, distintas.

1 Henri Acselrad (2009) entende condições materiais de reprodução social como a “forma histórica de duração social das coisas necessárias à manutenção, no tempo, das práticas espaciais pertinentes às diferentes identidades socioculturais dos grupos humanos” (p.19).

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. Portanto, a sustentabilidade de uns será a insustentabilidade de muitos.

Portanto, as relações entre as pessoas e com o meio ambiente serão constituídas também pela heterogeneidade e estarão no núcleo dos fenômenos, bem como na própria definição do que seja (in)sustentável.

Desse modo, se o debate da reprodução das relações sociais for relacionado à educação e à crítica da formação das gerações atuais na disciplinarização e doutrinação da reprodução das relações sociais na perspectiva hegemônica, pode-se vinculá-la às reflexões e aos estudos que serão realizados neste trabalho. Historicamente, a democratização³ da educação, ou seja, a ampliação do acesso da população brasileira à educação em nosso país, somente começou a ser uma preocupação dos dirigentes políticos a partir dos anos 1920. Depois disso, tal processo ampliou-se nos anos trinta, com Getúlio Vargas e nos anos de 1950, a partir dos debates e movimentos de luta por uma educação pública e de qualidade, no bojo do processo de democratização até 1964. Neste mesmo ano, assumiu a gestão do país uma nova junta militar (uma nova ditadura) até 1989. Portanto, no período pós 1950, como a quantidade das matrículas eram poucas, a qualidade não era tema central dos debates educacionais, mas sim a democratização do acesso.

No entanto, com a ampliação do acesso ao ensino, durante a ditadura militar pós 1964, o debate da qualidade esteve relacionado à teoria do capital humano⁴ 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.

3 Entre 1930 e 1945, vivemos sobre a ditadura de Getúlio Vargas que, a partir de 1937, chamou-se “Estado Novo”.

4 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.

cia 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 políticas⁵ que foram desenvolvidas (MACHADO, 2004). As diretrizes políticas e educacionais emanavam do Banco Mundial e do chamado Consenso de Washington (1991)⁶.

Já durante o 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 e político, educacional) e houve ampliação quantitativa em todos os níveis e modalidades de ensino. Além disso, o governo federal, através do MEC (e outras instituições como o INEP, Instituto Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), ampliou a “formação” da força de trabalho, visando a uma maior produtividade na exploração da base material⁷, em benefício dos setores hegemônicos e na perspectiva de ascensão do Brasil a indicadores educacionais e de riqueza.

Apesar disso, em essência, a estrutura educacional brasileira, bem como o núcleo das orientações da macropolítica federal, mantém-se vinculados ao sistema realmente existente, o capitalismo. Neste sentido, pouco se alterou a estrutura de se-

5 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.

6 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)].

7 A maior produtividade advém da extração 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.).

gregação, de desigualdade na apropriação de renda e de terras, de racismo, de homofobia, enfim, na produção da democracia substantiva.

Se forem analisados ambos os períodos (de FHC e Lula), portanto, de 1989 até 2010, diz-se que, mesmo que tenha havido uma democratização do acesso a todos os níveis e modalidades de ensino, ainda persistem problemas: há crianças fora da escola e, nas instituições educacionais, existem problemas de segregação, de não aprendizagem no ensino fundamental, de falta de vagas nos demais níveis⁸ e de recursos.

Portanto, deve-se salientar a necessidade de uma ação mais efetiva do Estado no equacionamento destes problemas da educação. Porém, acredita-se que, somente se forem alteradas as relações sociais entre as classes e a redistribuição da riqueza produzida, será possível um processo que se traduza na melhoria das condições sociais de vida, de moradia, de trabalho em articulação aos sistemas de ensino (OLIVEIRA; ADRIÃO, 2007), delineando, talvez, uma perspectiva orientada pela qualidade, diferente daquela guiada pelo mercado.

Entretanto, identifica-se que o objetivo educacional do país, no próximo período, (2011-2012) é manter uma educação que reproduza as relações sociais voltadas ao mercado. 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”⁹, e nos discursos de determinados setores sociais¹⁰, bem como nos

8 O Ensino Fundamental quase foi universalizado no período anterior (1994-2002), havendo apenas uns 4 a 5% de alunos/as fora da escola, o que já representaria uma quantidade a ser equacionada. No entanto, no caso da educação infantil e média, e, muito mais no ensino superior, o déficit de atendimento é ainda muito grande. Isso sem se considerar a discussão sobre o conteúdo da qualidade e das condições desta democratização necessária de ser realizada. Nesse contexto, dir-se-ia, então, que muito, ainda, resta a fazer em termos de educação pública em nosso país.

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

10 Ver Revista Nova Escola (janeiro/fevereiro de 2011), Jornal Nacional (maio, 2011), editoriais nos últimos meses, bem como reportagens especiais,

argumentos principais do recente anúncio (em julho de 2011) das 100 mil bolsas oferecidas pelo governo da então presidenta Dilma (mais informações disponíveis no site <<http://www.cnpq.br/>>).

No entanto, e em decorrência disso, a emergência e a ênfase dada ao debate da educação, nos últimos meses no Brasil, sugerem uma hipótese que, se efetivada, pode mudar o tratamento dado à educação pública pelas elites brasileiras nos últimos 500 anos. Esta hipótese fundamenta-se na coalizão das elites (por meio dos movimentos citados acima) somada às manifestações de seus interlocutores no governo e poderá possibilitar a maior democratização do atendimento, da ampliação dos recursos e a melhoria da qualidade para a inovação e a competitividade internacional¹¹.

No entanto, o sentido mais preciso de como esse processo se efetivará no campo educacional deverá ser estudado e pesquisado no próximo período (2011 - 2012).

Apesar da correlação entre as forças sociais desfavorável aos movimentos contestatórios e às políticas hegemônicas pró-mercado, certamente, o próximo período será marcado por conflitos. Isto porque serão definidos o novo Plano Nacional de Educação, o direcionamento dos recursos orçamentários no Plano Plurianual (2012 - 2016), bem como os recursos do pré-sal, mais particularmente aqueles do fundo a ser criado para a saúde os quais evidenciam um debate em torno da necessidade da ampliação e valorização dos professores para que se chegue aos parâmetros dos países desenvolvidos.

11 A verificação desta hipótese relaciona-se a uma pesquisa coletiva, realizada em diferentes momentos e que tem a disciplina de Políticas Públicas como espaço de debate de suas conclusões parciais: a) com apoio de bolsistas, mestrandos e doutorandos do PPGEA-FURG e com alunos de diferentes licenciaturas, nos cursos presenciais; b) com os estudos no desenvolvimento da disciplina de Políticas Públicas I e II em quatro municípios do extremo sul do Brasil (São Lourenço, Santo Antônio da Patrulha, Mostardas e Santa Vitória do Palmar) no curso de Pedagogia da Universidade Aberta do Brasil/FURG e com os bolsistas da disciplina. Tal estudo faz parte dos objetivos de uma pesquisa financiada pelo CNPq (Universal, 2010-2012) sobre a (in)sustentabilidade, no que tange às políticas educacionais, nas cidades do extremo sul do Brasil.

e a educação.

Independente da amplitude do que será definido nos próximos meses de 2011 no campo educacional, podem-se verificar, pelo menos, três posições neste conflito: a) uma representada pela coalizão das classes dominantes em torno do movimento “Todos pela Educação”¹²; b) uma segunda, representada pelo PT e pelo MEC, em parte já hegemônica pela primeira¹³, 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 populares¹⁴ e educacionais (em sentido amplo)¹⁵, 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.

Em um viés crítico, e visando qualificar a verificação da hipótese acima, dever-se-ia considerar a história pregressa e atual de nosso país, bem como da educação, em relação aos diferentes discursos dos agentes sociais e das classes em conflito. Dir-se-ia que, a qualidade e a democracia propugnadas na educação se relacionariam à determinada qualidade¹⁶ e quantidade¹⁷

12 Talvez, no Rio Grande do Sul, dever-se-ia acrescentar a Agenda RS2020 e, em Rio Grande, o grupo Aliança e os empresários que se reúnem periodicamente na câmara de comércio, para o estudo de verificação das proposições e discursos destes setores, bem como de suas utopias educacionais para o próximo período.

13 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. No entanto, a articulação de dados e informações deverá ser comprovada durante os estudos e a pesquisa na disciplina de Políticas Públicas no próximo semestre.

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

15 ONGs populares, como Ação Educativa, etc.

16 Enquanto democratização do acesso.

17 Enquanto conteúdos das aprendizagens, condições, entre outros aspectos.

diferenciadas devido ao fato de os projetos e os interesses em conflito serem distintos e contrários. Além disso, tais projetos em conflitos educacionais se relacionam indiretamente¹⁸ à apropriação dos “bens, produtos e recursos” advindos da exploração/transformação da já referida “base material” (natureza, meio ambiente, matérias-primas, etc.).

Acselrad (2004), ao referir-se aos conflitos ambientais, afirma que, no processo de sua reprodução, as sociedades se confrontam “com diferentes projetos de uso e significação de seus recursos ambientais” (p. 8) e, portanto, estão sujeitas “a conflitos entre distintos projetos, sentidos e fins” (p. 8).

Semelhante processo ocorre em relação à qualidade e à gestão da educação pública, na disputa de projetos e orientações a serem implementadas no campo educacional. Isto porque, a educação, em sentido geral na sociedade, e o ensino, de forma específica, nos espaços próprios, seriam, portanto, o processo de imposição (coerção) de determinadas relações sociais visando à manutenção da ordem e do sistema capitalista. Sendo assim, tendem para um dos lados do conflito, ou seja, a ordem e a hegemonia favorecem e relacionam-se à manutenção do status quo e ao *stablishment*¹⁹.

Nessa perspectiva, sendo a questão educacional, assim como a ambiental, “intrinsecamente conflitivas”, ambas estariam colocadas como desafio aos “pesquisadores” e aos “formuladores”. A relação do sistema educacional com os processos produtivos advém da formação de hábitos, atitudes, valores e práticas em conformidade ao sistema mais amplo, bem como de formação de mão de obra nos cursos técnicos e universitários.

19 Para 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).

res 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. No que tange à questão ambiental, Acselrad (2004) defende que a “Natureza” seja colocada “no interior do campo dos conflitos sociais” (p. 9). Já 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, relacionando-os a diferentes projetos, seja de transformação, adaptação ou manutenção da atual sociedade “realmente existente”.

Sendo assim, a partir do estudo da educação em cidades e na região do extremo sul do Brasil, ao explicitar os diferentes discursos, projetos e agentes envolvidos e relacionados ao contexto dos embates, poder-se-ia ter uma visão de conjunto do que está no centro destes debates/conflitos. A partir disso, os educadores e cidadãos tomariam uma posição no que diz respeito à (in)sustentabilidade da educação neste âmbito.

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 estas 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) 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). Sendo assim, as políticas, 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, como foi falado anteriormente, isso dependerá da força destes grupos de imporem suas perspectivas sobre os demais grupos e setores sociais.

Disso, 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, a própria definição e representação do que é ou não sustentável fazem parte do conflito.

Para a realização de estudo concreto das políticas educacionais desenvolvidas nas cidades a partir dos discursos dos diferentes agentes educativos e tendo os conflitos como indicadores, sugere-se o seguinte roteiro para as pesquisas:

a) Que conflitos podemos identificar em decorrência de “problemas” da educação brasileira, que ocorrem na sua região ou na sua cidade? Quem está anunciando ou denunciando tal problema e a quem demanda sua solução?

Por que tais problemas deveriam ser equacionados (qual a utopia almejada)? Que diagnósticos os embasam?

b) Qual o lugar/posição social de quem emite os discursos em torno do tema em conflito? Qual o contexto (lugar, data, fonte, etc.)? Que agentes, grupos sociais ou instituições se contrapõem neste conflito?

c) Há posicionamentos sobre a qualidade e a democratização da educação por parte dos diferentes atores? Se a resposta for afirmativa, o que dizem os atores em conflito sobre isto?

d) Que ações, práticas ou exemplos são citados para corroborar um e outro discurso neste conflito?

Portanto, um estudo que tivesse tais questões partiria do seguinte problema/questão de pesquisa: os problemas educacionais identificados nas cidades de Rio Grande, Santa Vitória do Palmar, São Lourenço do Sul, São José do Norte e Santo Antônio da Patrulha, se confrontados com os discursos dos diferentes agentes sociais e educacionais, a partir dos conflitos daí decor-

rentes, e, ao serem relacionados às políticas em desenvolvimento nestes municípios, podem ser qualificados como indicadores da (in)sustentabilidade da qualidade e da gestão democrática da educação/ensino nestas cidades?

Nas partes seguintes, então, são destacados e discutidos conceitos, como educação, política, Estado, paradigma, etc.; com vistas a constituir um ponto de partida e um ponto de vista para, em seguida, explicitar as referências teóricas e conceituais sobre políticas públicas em educação e sobre a organização e o funcionamento da educação brasileira. Tal reflexão se dá no sentido de subsidiar os debates e, posteriormente, a pesquisa a ser realizada com os acadêmicos sobre a temática em suas cidades e escolas.

Primeiramente, inicia-se com a abordagem dos referidos conceitos, depois, estes serão relacionados com a discussão dos paradigmas, a partir das contribuições de Boaventura de Sousa Santos, no referente às sociedades, e de Bertrand e Valois, no relacionado aos paradigmas educacionais.

Em **segundo lugar**, a partir da história pregressa de nosso país, busca-se evidenciar as raízes e bases da configuração atual da estrutura e do funcionamento da educação brasileira, com sua tendência autoritária, de conservação e disciplinarização das gerações, em conformidade com o sistema social e econômico vigente. Destaca-se, ainda, que, neste processo, com traços anti-democráticos e da não qualidade, houve conflitos, contradições e alterações parciais na estrutura social e educacional, sem mudar em essência o sistema desde 1500.

Por último, nas considerações finais, sintetiza-se o discutido e o articulado como orientação para debate e estudo, bem como a pesquisa que será realizada sobre a qualidade e a gestão democrática da educação na cidade. Cabe destacar que, nos próximos meses, serão coletados documentos e manifestações discursivas, com a ajuda dos acadêmicos de Pedagogia, especialmente os alunos que cursam a disciplina de Políticas Públicas, tanto na modalidade distância como na presencial²⁰. Esse projeto também contará com o auxílio de bolsistas, mestrands e doutorandos, sob a orientação do Professor Carlos Machado.

20 Na FURG, os alunos da modalidade presencial coletarão os dados durante o primeiro e o segundo semestre de 2011. Na UAB/FURG, os alunos dos polos de Santa Vitória do Palmar, São José do Norte, São Lourenço do Sul e Santo Antônio da Patrulha coletarão as informações no segundo semestre de 2011 e primeiro semestre de 2012.

1 Base conceitual e teórica à pesquisa em políticas públicas em educação

Inicialmente, consideramos a necessidade de que a discussão da qualidade do ensino/educação seja relacionada ao conteúdo, aos métodos, às orientações gerais do ensino-aprendizagem – do aprender e apreender – além de articulá-la com as ações educativas, as relações sociais e com o ambiente no qual os indivíduos estão inseridos. Além disso, torna-se importante articular, também, a qualidade de ensino às políticas que vem sendo desenvolvidas na cidade, no estado e no país. Também, nessa definição, deve-se incluir as condições de efetivação dessa qualidade, a qual envolve questões de ordem materiais (classes, cadeiras, merenda, prédios, recursos financeiros, livros, entre outros), salários dignos, espaços de estudo, de ensino e de troca de aprendizagens, bem como espaços de deliberações coletivas no âmbito escolar e municipal pelos agentes escolares: professores, alunos, gestores, diretores, entre outros (GHANEM, 1998).

Sendo assim, a qualidade se articula com a democracia, entendida como um processo de discussão e deliberação desde o nível micro das relações na sala de aula, na escola, até as relações estabelecidas na cidade e em sociedade (MACHADO, 2004, 2005b, 2008). Tal sistema político parte da ideia de instauração de processo “sem fim”, para uma “democracia sem fim” (SANTOS, 2007).

1.1 Educação, ensino e qualidade

O dicionário Aurélio (2007) define educação²¹ de dife-

21 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

rentes maneiras, bem como o termo ensino²². 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 sociedade²³. 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, direciona-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).

Sendo assim, seria necessário explicitar as diferenças entre esses dois conceitos – ensino/educação – a fim de se problematizar a democratização e a qualidade, tanto em seu sentido amplo como educação, mas, também, no mais restrito como ensino.

Assim, diz-se que poucos definem o que é a qualidade da educação e/ou do ensino e poucos apregoam e diferenciam educação de ensino (MACHADO, et al., 2009, p.1). 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:

sua qualificação para o mundo do trabalho. In: MENEZES, Ebenezzer 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.

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

23 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.”.

[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).

Realizada essa diferenciação, dever-se-ia considerar as especificidades nos níveis e modalidades de ensino, os quais também deveriam ser ponderados na definição de educação e de ensino. 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.), no que seria qualidade do ensino ou da educação, “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 à idealização de “outra sociedade e educação”.

A qualidade da educação e do ensino deve estar relacionada/referida a uma utopia educativa, de sociedade, de horizonte a ser construídos; a qualidade está relacionada ao aprender e ao apreender, e no processo de sua efetivação, os métodos e os conteúdos

da aprendizagem devem inspirar-se numa utopia; a qualidade é também ter condições de infra-estrutura de trabalho e estudo aos participantes, e por fim, a qualidade envolve existência de espaços e a participação dos professores, dos alunos e da construção de uma relação da escola com a comunidade²⁴.

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”, inspiradas nos Fóruns Sociais Mundiais (FSM, 2011).

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,

24 A qualidade no PAIETS: Referências teóricas de uma pesquisa sem fim. As reflexões sobre a qualidade da educação e do ensino em políticas públicas e na gestão vêm sendo discutidas pelo autor há quase uma década. Na sua dissertação de mestrado na UFRGS (1999), em pesquisa, na cidade, intitulada “A educação infantil na cidade do Rio Grande”, financiada pelo CNPq (2005-2006) (MACHADO e NOGUEIRA, 2006); bem como nas atividades junto aos acadêmicos de diversas graduações, na disciplina de Políticas Públicas da Educação.

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 **aprender**²⁵, a discussão de **métodos** consequentes, bem como **conteúdos** relacionados aos objetivos/utopia a ser buscada.

Para a qualidade na educação, 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 infraestrutura às atividades educativas e de estudo das escolas e dos espaços educativos, 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

25 “Existe também uma diferença entre aprender e apreender, embora, nos dois verbos exista a relação entre os sujeitos e o conhecimento, o apreender, do latim *apprehendere*, 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 *aprender* por síncope, significa 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 apreender 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 estratégias diferenciadas que facilitem esse novo fazer” (ANASTASIOU, 2011).

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, a qualidade não deve dispensar possibilidades para que, a partir de agentes/atores sociais, os diferentes projetos em conflito possam ser expressos no espaço público.

1.2 A gestão da educação ou gestão democrática na educação

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, 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.

Com a mesma perspectiva de fundo, no caso a sociedade competitiva, 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”, e através de uma gestão que contribuísse neste sentido. Entretanto, neste caso, seria o mercado – as empresas

em seu processo concorrencial – que determinaria as ações do

Estado/do gestor público. Em vez de estrada, poder-se-ia pensar tal processo de gestão/administração como se estivesse sobre ondas de um mar revolto, agitado e em permanente mudança²⁶. A utopia de tal perspectiva é o mercado entendido à semelhança das ondas, pois, 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, os consultores, os gurus de gestão de empresas²⁷, entre outros que diriam o que seria uma boa gestão da educação.

Assim, o administrador deve ser flexível, desregular 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 (2001) 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 educacionais²⁸.

26 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.

27 Os gurus, em semelhança aos yoguis indianos, seriam personalidades que publicam livros, dão palestras caras e concorridas, com ensinamentos, mas diferente daqueles que propõem caminhos para a salvação, estes trazem, aos seus seguidores, a última “moda” de gestão, de como administrar sua empresa, de como ganhar dinheiro, etc.. Eles divulgam ideias de empresas bem sucedidas, de estudos, constituindo, assim, um “caldo de cultura” ao sistema de mercado capitalista.

28 A expressão de “quase mercado” de Roger Dale (2001) 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,

Neste período, as empresas ampliaram seu espaço na educação, através de empresas de ensino, produção livros e outros materiais, educação a distância, e, principalmente, ideologia da competição, “levar vantagem” (a famosa lei do Gerson aqui no Brasil), dentre outros valores e práticas competitivas que foram incentivadas e induzidas a serem praticadas nos espaços públicos e na sociedade como um todo.

Ambas as perspectivas, a do “gestor piloto” e a dos “surfistas”, no entanto, partem ou têm como pressuposto o sistema capitalista e a ordem do capital (MESZÁROS, 2006) como natural, a ser mantida e preservada como pano de fundo de suas ações enquanto gestores. Em ambas as perspectivas, as leis e normativas instituídas devem ser seguidas ou burladas com vistas à eficiência nas ações e das gestão na busca da lucratividade e da redução de custos.

A partir disso, poderia se dizer que tais elementos comporiam os fundamentos paradigmáticos associados a uma determinada concepção de mundo, no caso, as vinculadas ao sistema capitalista, as suas regras e seus valores baseados na competição, na concorrência individual e coletiva, tudo na busca da lucratividade e da riqueza.

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”²⁹; visto que, ao caminhar,

2004) que este foi um dos aspectos efetivados por Paulo Renato de Souza, quando Ministro da Educação, e muito pouco estudado ou entendido, para além dos aspectos mais evidentes, como os processos de privatização.

29 Do poema de Antonio Machado, por sugestão de Renata Troca: “Caminhante, são teus rastros/o caminho, e nada mais;/caminhante, não há caminho,/faz-se caminho ao andar./Ao andar faz-se o caminho,/e ao olhar-se para trás/vê-se a senda que jamais/se há-de voltar a pisar./Caminhante, não há caminho,/somente sulcos no mar. // 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

não partimos sem alguma ideia de onde queremos chegar, mesmo que, durante o trajeto, este vá se aperfeiçoando, redefinindo-se e envolvendo outros caminhantes.

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) podem e 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 dos seres humanos.

Sendo assim, pensar e efetivar uma gestão democrática da/na educação deveria incluir as reflexões acima nos processos de ensinar, aprender e apreender, de avaliar e trabalhar cada conteúdo, bem como dos conteúdos destes conteúdos e isso deveria ser considerado tanto por educadores como por educandos. 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.

Na história da sociedade e de como ela está configurada na atualidade, pode-se buscar elementos das políticas e de seus significados, pois é através do desenvolvimento das políticas públicas pelo Estado que governos e suas instituições, bem como de volver a pisar. /Caminante no hay camino /Sino estelas en la mar” (MACHADO, 1973).

outros agentes da sociedade produzem e reproduzem o instituído, a ordem, enfim, o sistema atual.

1.3 A sociedade, as políticas e o Estado

1.3.1 A sociedade

A sociedade humana é uma organização constituída por seres humanos, através dos tempos, em sua relação com a natureza/meio ambiente³⁰. Tais indivíduos transformam a natureza pelo trabalho e produzem os meios necessários à vida e para as suas relações e o desenvolvimento de suas vidas na cidade, sendo esta obra decorrente da transformação da Natureza primeira.³¹ A história da humanidade mostra que, ao longo dos processos históricos, desde que os humanos “se separaram” do reino da Natureza, produziram-se instituições como a família, a propriedade privada, o Estado, o exército, a Igreja, as classes sociais, entre outros. As relações dos grupos humanos com cada uma das instituições mencionadas, bem como o significado de cada uma, modificaram-se ao longo dos tempos.

Na medida em que esse processo é produzido pelos humanos em suas relações e com a natureza, as cidades se desenvolveram, os animais foram domesticados, a agricultura se aprimorou, enfim, uma diversidade de “obras”, decorrente da transformação da Natureza, foi criada. Cabe salientar que essa

30 Pode-se dizer que os animais se organizam em sociedades, mas estas seriam de natureza diferente. Para além da transformação do ambiente físico e natural (materialidade) pelo trabalho, pode-se citar o fato de que os humanos se organizam e matam os animais, dentre outros motivos, por “prazer”, enquanto os animais apenas matam para se defender ou se alimentar. Outro ponto a ser considerado diz respeito à concepção de que sociedade humana e sua organização se baseiam na ideia de superioridade dos seres humanos em relação aos animais.

31 Sobre esse tema, ver: “As três Naturezas e a natureza das três”, (MACHADO, 2009a). Neste artigo, o autor argumenta que, a partir da obra de Karl Marx, podem-se identificar três naturezas: a natureza primeira (natureza física ou natural), os humanos (e, a partir disso, uma natureza humana) e a natureza produzida (a partir da ação dos humanos ao transformarem a natureza primeira).

riqueza é apropriada diferentemente pelos grupos sociais ou clãs, o que ocasiona uma divisão das terras e do controle de saberes e armas de maneira desigual.

Tais diferenciações produzem hierarquias, consolidando-se em classes, estamentos, castas e, conseqüentemente, na apropriação e controle da riqueza produzida por todos, de forma diferenciada. Os grupos e/ou classes que produzem “centros de poder” (Igreja, Exército, Estado) visam subjugar as classes e grupos subalternos, bem como escravizar outros, com intuito de promover guerras e ampliar ou controlar terras e riquezas. Portanto, através das políticas desenvolvidas pelos reis, monarcas, pelos Estados, enfim, pelas classes dominantes em cada momento, é que se mantém e se reproduz a dominação, a organização social, os valores e as normas compatíveis com os interesses, concepções e paradigmas de vida e de continuidade da ordem estabelecida³².

1.3.2 A política e o lugar do Estado

Ao se pensar as políticas em sua relação com Estado de forma mais profunda, no contexto das questões colocadas acima, a fim de problematizar-se “o senso comum”, enquanto termo universal, bem como suas definições que se adaptam para qualquer realidade, sociedade e país, sistema ou tempo histórico, sugere-se problematizar a definição de política em três aspectos: a política como conceito ou abstração, teoria (polity); a política como conteúdo, ou seja, uma política educacional³³, uma política ambiental, etc. (policy); e uma política como gestão³⁴ ou

32 Seria o paradigma tradicional conforme Boaventura de Sousa Santos, que adiante será detalhado.

33 Política Educacional: refere-se aos princípios gerais que definem a finalidade da formação escolar, particularmente no sentido de determinar o perfil da pessoa que se espera ter na sociedade, [...]. A política educacional pública, por sua vez, está relacionada às metas de desenvolvimento fixadas pelo Estado e é considerada uma das principais políticas sociais (MENEZES; SANTOS, 2002).

34 Gestão Escolar: expressão relacionada à atuação que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos socioeducacionais

método de implementação (politics).

Portanto, dir-se-ia que a polity poderia ser relacionada a uma concepção ou a uma utopia implícita nos documentos e/ou nos discursos sobre as políticas de tal ou qual governo. A policy se relacionaria mais às políticas concretas, ou melhor, ao conteúdo das políticas de educação infantil, para a educação fundamental, seus objetivos, metas, etc. A politics, por sua vez, ligar-se-ia às relações de poder, aos métodos ou aos processos de implementação das políticas.

Em outras palavras, a utopia, identificada na primeira definição, relaciona-se ao projeto de sociedade dos gestores, dos que definem a política e se traduz na segunda, isto é, o conteúdo das políticas. Tal utopia é implementada pelos gestores, que, através dos meios materiais, propaganda, recursos financeiros, etc., buscam garantir sua efetividade e eficácia. Porém, nesse processo de implementação, o “outro”, ou seja, aqueles sobre os quais as políticas se dirigem, ao se relacionar com aqueles e ao efetivar as políticas daqueles, estão desenvolvendo relações sociais e, neste processo, estabelecendo relações de poder. Assim, as relações de poder e a produção da hegemonia e do consenso se implementam às políticas, em conformidade aos interesses

dos estabelecimentos de ensino, orientados para a promoção efetiva da aprendizagem pelos alunos. O conceito de gestão escolar foi criado para superar um possível enfoque limitado do termo administração escolar. Além disso, foi constituído a partir dos movimentos de abertura política do país, que começaram a promover novos conceitos e valores, associados, sobretudo, à ideia de autonomia escolar, à participação da sociedade e da comunidade, à criação de escolas comunitárias, cooperativas e associativas e ao fomento às associações de pais. Assim, no âmbito da gestão escolar, o estabelecimento de ensino passou a ser entendido como um sistema aberto, com uma cultura e identidade própria, capaz de reagir com eficácia às solicitações dos contextos locais em que se inserem. A gestão escolar aponta questões concretas da escola e de sua administração, baseadas no que se convencionou chamar de “escolas eficazes”. Estas possuem características como orientação para resultados, liderança marcante, consenso e coesão entre funcionários a respeito dos objetivos da escola, ênfase na qualidade do currículo e elevado grau de envolvimento dos pais. A autonomia administrativa, financeira, pedagógica e o estabelecimento de mecanismos que assegurem a escolha de dirigentes são algumas das estratégias consideradas essenciais para o fortalecimento da gestão escolar (MENEZES; SANTOS, 2002).

das classes e grupos dominantes.

Na medida em que se analisam criticamente as definições de educação e de ensino, estas são relacionadas em uma perspectiva histórica de constituição das sociedades em classes, poderia se dizer que as políticas educacionais emanadas dos governos como materialização do Estado tendem a agir em conformidade aos interesses, valores, normas e perspectivas paradigmáticas das classes dominantes. Portanto, para estudar as políticas educacionais se deve buscar o “Estado em ação” (AZEVEDO, 2005), pois, através da análise das políticas em desenvolvimento, podem-se identificar utopias, projetos de sociedade e relações com as classes, grupos e setores sociais da sociedade concreta em que a educação e as políticas se desenvolvem (MACHADO, 2005). Além disso, também, podem-se identificar conflitos e interesses diferenciados em decorrência dos projetos em análise, bem como dos discursos dos atores.

Na parte seguinte, propõe-se apresentar uma configuração de uma interpretação de conjunto dos elementos colocados até então, a partir da reflexão em torno dos paradigmas societários e educacionais em sua relação com a permanência/manutenção e/ou mudança/transformação das sociedades, dos sistemas educacionais e da educação.

1.4 Os Paradigmas, o sistema capitalista e as políticas públicas de educação

A interpretação da globalização da economia, da política e das sociedades e, conseqüentemente, também, da educação, se inserem e relacionam-se a paradigmas/concepções de mundo e “das coisas e de suas relações”, articuladas a interesses que podem ser vinculados, de um lado, à permanência da ordem, do sistema, do estabelecido; e de outro, de sua mudança, transformação e/ou superação. Os paradigmas, concepções, visões de mundo, as formas de compreensão se articulam a teorias que buscam explicar as coisas do mundo, as relações humanas, bem como sua relação com a natureza. No dia-a-dia, sem que se per-

ceba, os seres humanos orientam-se por determinadas visões ou concepções de mundo, no caso, de um paradigma hegemônico ou tradicional.

O **paradigma tradicional** foi constituído, em mais ou menos duzentos anos, a partir das revoluções científicas na Europa, ocorridas no período entre 1600 e 1800. Tais revoluções, normalmente, são estudadas nos sétimo e oitavo anos do ensino fundamental. Na Europa, a burguesia, os camponeses e os trabalhadores urbanos desenvolveram diversas formas de luta contra as classes dominantes feudais (reis, nobres e igreja católica), durante séculos, até chegarem às revoluções burguesas³⁵ [a Revolução Industrial, na Inglaterra, a partir de 1600; a Revolução Francesa, em 1789; e a Revolução nas colônias inglesas do norte (hoje, Estados Unidos), no século XVIII].

Nesse período, através da destruição de máquinas, da matança de nobres, da fuga para as cidades pelos camponeses, da produção de materiais “subversivos” por setores da burguesia emergente, dentre outras formas, questionava-se o sistema social, econômico e político existente. Setores da burguesia, como banqueiros, comerciantes e até reis, incentivavam literatos e filósofos a produzirem “novas visões de mundo”, condizentes a seus interesses e perspectivas.

No período em que lutavam contra a ordem dos nobres, dos reis e da igreja católica, tais ideias se constituíam como emergentes, mudancistas, revolucionárias. Mas, após a “tomada do poder” político e da expansão da hegemonia das classes capitalistas, durante o século XIX, tais ideias vão mudando para se tornarem sustentadoras e justificadoras do sistema do capital que ia se configurando (MACHADO, 2009b).

Portanto, desde então, e cada vez de forma mais articulada ao sistema capitalista, tais concepções paradigmáticas (antes vinculadas às revoluções questionadoras da ordem e do sistema)

35 Estes movimentos são considerados as três grandes revoluções burguesas, pois, cada um em seu espaço e com aspectos diferentes, constituíram as condições da emergência da classe burguesa (e, depois, no século XIX, como capitalistas) pelo mundo, colocando fim aos regimes de domínio feudal, seja dos reis, bem como da igreja católica.

passam a se constituir em tradicionais e hegemônicas do sistema dominante, a partir do momento em que as classes e os grupos sociais que as defendiam assumem a gestão do Estado. Ao longo do século XX e início do XXI, essas ideias se alteram, mas sempre vinculadas à preservação do status quo.

No entanto, desde seu início, já estavam presentes ideias rebeldes que questionavam tal sistema e tais concepções, as quais foram se ampliando e aperfeiçoando em confronto com as próprias ideias dominantes. Tais ideias rebeldes são chamadas de emergentes e configurariam um paradigma emergente.

A relação dos sistemas educacionais com o sistema social e econômico-político capitalista processou-se desde seus primeiros momentos. No antigo regime, a educação europeia era controlada pela Igreja Católica e pelas visões teológicas do mundo e das coisas. No novo regime, com as revoluções burguesas, assumem novas características e perspectivas: formação de cidadãos, língua e tradições nacionais comuns, subordinação às leis e às normas do país, o conhecimento científico como verdade. As classes sociais e o sistema, que se constituíam, necessitavam produzir novas mentalidades, relações sociais e novos valores para a sociedade que se instaurava após os processos revolucionários. As concepções orientadoras e a organização dos sistemas educacionais europeus se espalharam para as colônias (MACHADO, 2009b).

As reformas educacionais ocorridas na França, durante o século XIX, espalharam-se pelo mundo, ocasionando a produção de um sistema educativo relacionado e/ou articulado ao sistema capitalista. Junto às novas gerações, produziram-se valores, normas, disciplina e concepções de mundo, afinadas às perspectivas hegemônicas. Pode-se dizer, portanto, que os paradigmas apresentados por Boaventura de Sousa Santos são relacionados aos sistemas educacionais de Bertrand e Valois e, se articulados ao sistema capitalista, poder-se-ia ter uma totalidade analítica, útil e crítica a este estudo.

1.4.1 As características dos paradigmas societários

Santos (1999, 2000) diz que estamos passando por uma transição paradigmática³⁶, na qual o sistema e seu paradigma estão em crise ao mesmo tempo em que está a emergir um novo padrão. **O paradigma moderno ou dominante é hegemônico**, tem como pressuposto a ideia 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 controlar e dominar, privilegia o “**como funcionam**” as coisas, em detrimento de “**qual o agente**” ou “**qual o fim**” das coisas. Além disso, tal modelo tem como pressuposto metateórico “a ideia de ordem e de estabilidade do mundo, a ideia de que o passado repete-se no futuro”, sendo “a pré-condição da transformação tecnológica do real” (SANTOS, 1999, p.12-18).

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”³⁷, poderiam ser citados como exemplo. No entanto, é preciso relacionar aos processos históricos concretos e à luta de classes em cada lugar e país. Assim, elucida (MACHADO, 2004, 2005) 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

36 Paradigma: é a forma corrente utilizada para analisar a evolução das teorias do conhecimento. Na segunda edição, Kuhn (1972) [2003] 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”, o paradigma 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).

37 Expressão recorrente da política e das propagandas do governo Lula, mas, também, de diversos governos municipais brasileiros, como na cidade do Rio Grande e na cidade de Porto Alegre, por exemplo, no estado do Rio Grande do Sul.

na pós-ditadura militar – em nível de país.

O **paradigma alternativo**, que Santos (1999) nomeia de **emergente**, 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, institucionalizando-se – não se pode 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*; mas, também, não apenas enquanto um saber, mas como um viver/praticar (p. 37).

Seria importante destacar, nesse sentido, aspectos 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, à 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 social³⁸ 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 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,

38 Contrato social da modernidade, estabelecido a partir do século XIX.

que veiculará o processo de globalização (STOER, 2001, p. 14).

Diante disso, em tese de doutorado, Machado (2005) se posiciona, mais explicitamente, em defesa de que as teses do paradigma emergente (SANTOS, 1999) nos ajudam em muitos sentidos e nestas, também, é preciso contribuir. Como o próprio indica:

A nossa necessidade radical [é] dupla: por um lado, a necessidade de reinventar um mapa emancipatório que, [...] não se converta gradual e insidiosamente em mais um mapa de regulação; por outro, a necessidade de reinventar uma subjectividade individual e coletiva capaz de usar e de querer usar esse mapa. Esta é a única maneira de delinear um trajecto progressista através da dupla transição, epistemológica e societal, que começa agora a emergir. [...] reinventar mapas de emancipação social com capacidade e vontade de os usar. Nenhuma transformação paradigmática será possível sem a transformação paradigmática da subjectividade (SANTOS, 2000, p. 330-333).

Portanto, muito mais do que um projeto, são necessários projetos de transformação e propostas que guiem a ação; pessoas que se mobilizem em torno destas e, ao caminhar, se aperfeiçoem, autogerindo suas vidas e seus projetos. Porém, também, as lutas e os projetos devem incidir na totalidade dos aspectos articuladores do sistema atual “realmente existente”, em seus aspectos estruturais, subjetivos e nas relações sociais.

O paradigma emergente é o paradigma da democracia radical, isto é, da democratização global das relações sociais assentes numa dupla obrigação política: a obrigação política vertical entre o cidadão e o Estado, e a obrigação da política horizontal entre cidadãos e associados. Em termos do paradigma emergente, a transição paradigmática consiste nas lutas por seis formas de sociabilidade democrática, isto é, seis formas de

democracia correspondentes aos seis espaços estruturais (SANTOS, 2000, 340)³⁹.

No processo de tornar realidade a utopia, de serem colocados em práticas os projetos e programas de transformação dentro do capitalismo⁴⁰, estes tenderão a se tornarem instrumentos de combate ao sistema (formas de regulação social existentes), em formas de combate às novas lutas e programas emancipatórios que surgirem nas próprias lutas por emancipação e pelos espaços criados nas lutas anteriores. Neste rumo, ao relacionar o paradigma emergente com a democracia sem fim ou radical, diz Santos:

Dado que combatem a regulação social existente, as lutas emancipatórias devem necessariamente opor-se-lhe nos campos sociais em que ela actualmente se reproduz. (nos seis espaços estruturais: doméstico, da produção, do mercado, da comunidade, da cidadania e o mundial). Seja como for, à medida que a transição paradigmática progredir, as lutas emancipatórias deixarão de combater as formas de regulação social que agora existem para combater as novas formas de regulação entretanto surgidas das próprias lutas emancipatórias paradigmáticas. Esta permanente vigilância sobre si própria e a sua auto-reflexividade distingue a emancipação pós-moderna da emancipação moderna (SANTOS, 2000, p. 334).

39 As seis formas de relação da estrutura-ação, portanto, das relações sociais das sociedades capitalistas no sistema mundial são: patriarcado (espaço doméstico); exploração e “natureza capitalista” (espaço da produção); fetichismo da mercadoria (espaço do mercado); diferenciação desigual (espaço da comunidade); dominação (espaço da cidadania); troca desigual (espaço mundial) (SANTOS, 2000, p. 273). Para cada um destes espaços e relações, Santos propõe formas de democracia e/ou de relações: comunidades domésticas cooperativas, produção eco-socialista, necessidades humanas e consumo solidário, comunidades-Amiba, socialismo como democracia sem fim, sustentabilidade democrática e soberanias dispersas (SANTOS, 2000, p.336-342).

40 O caso do socialismo precisaria ser investigado à luz dos tempos atuais e dos socialismos ainda existentes.

Uma perspectiva de mudança, de emancipação ou de libertação estaria mais relacionada ao paradigma emergente, à crítica permanente, à descoberta e à produção de sujeitos críticos e participativos. Nesse sentido, as políticas públicas de educação deveriam basear-se no paradigma emergente, bem como na “democracia sem fim” (SANTOS, 1998), enquanto processo permanente de ampliação da democracia, através de orçamentos participativos, plebiscitos, referendos, fiscalização dos eleitos e destituição, quando necessário, pelos cidadãos, na transparência do uso dos recursos públicos, participação popular na definição das políticas para as cidades e as sociedades, dentre outras medidas fundamentais para avançarmos rumo a uma sociedade democrática no Brasil.

1.4.2 Os paradigmas educacionais

A relação dos sistemas educacionais com o sistema social e econômico-político capitalista processou-se desde seus primeiros momentos. No antigo regime, a educação europeia era controlada pela Igreja Católica e pelas visões teológicas do mundo e das coisas (ver filmes como *Nome da Rosa*, Giordano Bruno). No novo regime, com as revoluções burguesas, são assumidas novas características e perspectivas: formação de cidadãos, língua e tradições nacionais comuns, subordinação às leis e às normas do país, o conhecimento científico como verdade, entre outras. As classes sociais e o sistema, que se constituíam, necessitavam produzir novas mentalidades, relações sociais e novos valores para a sociedade que se instaurava após os processos revolucionários (QUIJANO, 2005).

Nesse sentido, as organizações educativas se articulam e dependem das orientações do seu campo paradigmático, que orienta, determina e/ou induz, estabelece leis, regras e normas em conformidade ao “paradigma sociocultural dominante” e, com isso, reproduz “a sociedade correspondente”. Porém, “a organização educativa poderá também propor novos paradigmas

socioculturais” que se “oponham e procuram substituir um paradigma dominante”, pois tem a propriedade de “se auto-organizar e de procurar uma forma de organização que possa resistir às forças exógenas dominantes” (BERTRAND, 1994, p. 31).

Bertrand e Valois (1994) apresentam aspectos e elementos de um paradigma sociocultural que poderiam ser úteis ao estudo nas/das políticas educacionais: a concepção de conhecimento, as concepções das relações entre a(s) pessoa(s), a sociedade e a natureza, os valores e interesses, as formas de executar e o significado global da atividade humana, o que poderia ser chamado de “utopia”.

<p>Paradigma sociocultural “constitui um conjunto de crenças, de concepções ou generalizações e valores que englobam uma concepção do conhecimento, uma concepção das relações entre a pessoa, a sociedade e a natureza, um conjunto de valores e interesses, uma forma de executar, um significado global da actividade humana que definem e delimitam para um determinado grupo social, a dimensão possível do seu campo de acção e da sua prática social e cultural, assegurando, assim, a sua coerência e relativa unanimidade” (BERTRAND; VALOIS, 1994, p. 29).</p>	<p>A concepção de conhecimento remete para a forma de aprender e simbolizar a realidade e a forma de construir as representações (BERTRAND; VALOIS, 1994, p. 27).</p>
	<p>As concepções das relações entre a pessoa, a sociedade e a natureza são categorias e relações fundamentais, presentes no processo de construção e na imagem da realidade (idem, p. 27).</p>
	<p>Os valores e os interesses remetem para a capacidade das coisas, ideias ou das pessoas de satisfazerem um desejo, uma necessidade ou uma aspiração; exprimem ainda as preferências das pessoas e dos grupos que os perfilham (idem, 1994, p. 28).</p>
	<p>A forma de executar está relacionada às técnicas de produção dos bens necessários ao funcionamento biológico e à vida em grupo na sociedade (ibidem, 1994, p. 28).</p>
	<p>O significado global remete para o sentido dado ao conjunto da actividade humana; é o modelo cultural que sintetiza os outros componentes do paradigma, tais como a forma de conhecer, viver com os outros, refletir, valorizar, executar e agir (ibidem, 1994, p. 28).</p>

Elaboração de Carlos Machado (2002), a partir de Bertrand e Valois, 1994.

Tal modelo, implementado ao campo educativo, poderia ser representado no quadro a seguir. Neste, além de se apresentar dois aspectos (exemplar e normativo) do paradigma, os autores destacam aspectos relacionados às concepções de reprodução, adaptação ou de transformação.

Paradigma educacional de:	<i>Caráter exemplar</i>	Determina ou dá exemplos, atividades, “como fazer”, entre outros.
	<i>Caráter normativo</i>	Delimita o que pode ser apreendido e o que “vale a pena” ser compreendido, “como se deve e o que ver”, as concepções, as crenças, os valores e as formas de executar, orientações do campo paradigmático; são, também, as funções que uma organização educativa cumpre na busca de fins e objetivos específicos (intenções da sociedade e as práticas pedagógicas)
Pode ser de:	<i>Reprodução</i>	Quando reproduz e se contenta com as orientações do campo político, contribui para manter a ordem estabelecida pela classe dominante, permanências das orientações, das normas e regras de funcionamentos dominantes, visa interiorizar, nos alunos, as normas dominantes e reprimir o desenvolvimento de novas regras.
	<i>Adaptação</i>	Quando se efetuam mudanças no interior das estruturas sociais, em resposta às exigências econômicas e políticas colocadas pelas classes em conflito ou, até mesmo, quando se criticam os seus modos e estratégias de funcionamento, sem questionar as orientações que emanam do paradigma dominante; esse paradigma contribui para a adaptação das relações sociais à sociedade; discute e propõe mudanças de leis e regras que lhe são impostas; exige maior descentralização, sem questionar o poder de um governo ou da democracia de representação, ao responder às necessidades da sociedade, sob a forma da legislação ou da administração.
	<i>Transformação</i>	Quando a organização educativa muda as práticas pedagógicas dos agentes educativos, associadas às normas do campo político, que dependem do paradigma sociocultural dominante, contribuindo, assim, para a transformação radical da sociedade, através de sua vinculação a movimentos mais amplos, não restritos apenas ao espaço educacional. Estabelece-se, ainda, quando se questionam e criticam os elementos do paradigma dominante, ao buscar, a partir das práticas educativas, a produção de outras concepções, relações sociais e educativas. Isso inclui o próprio sentido e significado do respectivo paradigma educacional e a produção de outro paradigma.

Elaboração de Carlos Machado (2002), a partir de Bertrand e Valois (1994, p. 29-35).

Conforme os aspectos e as orientações que os paradigmas dão ou apresentam (guiam) aos atores sociais, é claro, no entanto, que tais concepções e visões de mundo são produzidas e se relacionam a atores concretos na sociedade. Esses atores se enfrentam, buscando validar suas concepções relacionadas a interesses conflitantes, decorrentes das contradições que estão na base da sociedade, do conflito de classes, da disputa pela distribuição da riqueza produzida, bem como pelos/as conceitos/definições dos termos da/do disputa/conflito. Nesse contexto, dir-se-ia que a educação se insere neste contexto maior.

2 Bases históricas e organizacionais da educação brasileira

Se, na parte anterior, privilegiou-se uma apresentação e uma discussão de conceitos e referenciais mais abstratos ou teóricos, nesta parte, será privilegiada uma descrição interpretativa da educação brasileira, de sua organização e de alguns elementos do desenvolvimento das políticas educacionais no Brasil. Não se pretende que esta parte seja entendida como um desdobramento direto da anterior, mas que ambas guardem relações e sejam construídas com o sentido de servirem como pano de fundo para reflexões e discussões.

Neste momento, inicia-se uma descrição da história e da educação brasileira, para, em seguida, ser apresentada a estrutura formal da organização da educação, bem como uma reflexão pontual sobre o ensino superior recente. Posteriormente, esta parte será concluída com o arrolamento de algumas ideias sobre o todo apresentado até então.

2.1 Breve panorama da educação pública na história brasileira

No Brasil, durante o período colonial (de 1500 a 1822), a educação pública e formal, tal como a que temos hoje, praticamente inexistia. Ela era 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 como, por exemplo, de medicina, engenharia e direito, diante da conveniência dessas profissões na, então, sede do reino. Desse modo, pode-se verificar que,

antes de se constituir um sistema de ensino, instituíram-se, “de cima para baixo”, as faculdades para as elites, no processo de constituição da estrutura burocrático-administrativa do Brasil, perante a necessidade da construção de estradas e da disponibilização de médicos para a família real.

Na Europa, as classes dominantes constituíram sistemas educacionais e de ensino, com vistas a produzir consensos⁴¹ na relação entre as classes, através da educação cidadã e republicana⁴². No Brasil, tais consensos não eram necessários, pois a dominação era exercida diretamente pela força, ou seja, pela coerção através da escravidão e pela condição de pobreza de muitos, bem como de outros mecanismos de controle, como os jagunços, as forças militares, etc. Como disse Florestan Fernandes (1991), aqui, a ditadura, a repressão e as balas garantiam a dominação e a exploração pelas classes dominantes.

Durante o Império (1822 - 1889) no Brasil, a educação foi repassada às províncias (atuais estados) sem os devidos recursos financeiros e, assim, ela, praticamente, não se desenvolveu, mesmo que se tenha criado a escola Dom Pedro II, no Rio de Janeiro, as escolas para Ensino Médio e alguns cursos em diferentes estados.

Na República Velha (1892 - 1930), a mesma atitude de descaso predominou, ou seja, a educação pública não foi prioridade dos governantes. Entretanto, durante a Primeira Guerra Mundial (1914), ao possibilitar um desenvolvimento industrial, muitas fábricas produziram mercadorias para a guerra que se desenvolvia na Europa. As lutas operárias, o surgimento de uma classe média e a Revolução Russa (1917), ao surgir como esperança aos oprimidos, são fatores que levaram ao questionamento

41 Antonio Gramsci (2011) refere-se a duas formas de dominação: a coerção (via violência, repressão, ditaduras) e o consenso (via convencimento, propaganda, doutrinação, etc.).

42 As repúblicas constituídas na Europa, a partir das chamadas revoluções burguesas, instituíram constituições para um sistema republicano, com eleições periódicas, parlamentos, etc., em contraposição ao regime anterior, o qual era baseado na consanguinidade (o trono era passado para descendentes do rei ou da rainha). Neste regime, a cidadania, resgatada dos gregos, instituiu-se como palavra-chave.

das estruturas de dominação constituídas no país até então, de domínio dos latifundiários e dos coronéis.

A Revolta dos Marinheiros (1911), liderados por João Cândido que, atualmente, é considerado um herói nacional, bem como o levante dos tenentes (1922), ocasionado pela busca de ascensão social e escolas, levaram à contestação da ordem dominante, por parte das forças que, até então, eram responsáveis por sua perpetuação através da repressão, com o intuito de garantir a ordem estabelecida.

No campo cultural e educacional, na década de 1920, a Semana de Arte Moderna (1922) e os processos educacionais desencadeados por secretários de educação, como Anísio Teixeira, Lourenço Filho, dentre outros⁴³, em algumas capitais, também poderiam ser citados como exemplos de que a ordem social e econômica vigente, até então, deveria ser modificada.

Então, foi isso que ocorreu nos anos 30, com a ascensão de Getúlio Vargas, que incorporara, em suas ações de governo, inúmeras destas reivindicações, através da criação do Ministério da Educação e Saúde, da primeira universidade do Brasil, a USP, e instituições, como o SENAI, SENAC, SENAR, dentre outras ações 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, e em contraposição aos que se desenvolviam nos países socialistas, investiu na educação, visando constituir patriotas para a nação totalitária à semelhança daquelas em constituição no nazifascismo nesses países. Tanto foi assim que, em 1937, Getúlio Vargas assume como ditador, governando até o fim da II Guerra Mundial (1939 - 1945)⁴⁴.

O processo de democratização pós 1945 “foi garantido” pelos militares, através de outra ditadura militar que perdurou

43 Sobre o assunto, pesquisar a História da Educação brasileira em <<http://pt.wikipedia.org/>>.

44 Mais informações a respeito do assunto estão disponíveis em <<http://pt.wikipedia.org/>>.

até 1947, mas, nesse caso, os soldados se inspiravam nos Estados Unidos da América. No período, 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 primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional⁴⁵.

Em 1964, uma nova ditadura militar assumiu a gestão do Estado e das políticas públicas, por meio de um golpe no presidente eleito, e, através de uma junta militar eleita pelos próprios militares, governou até 1989⁴⁶. Nesse outro período da ditadura militar, a educação esteve afinada aos interesses e objetivos dos militares e dos setores das classes dominantes, que apoiaram àqueles, bem como ao desenvolvimentismo até meados dos anos 1970.

No ano de 1968, tendo como pretexto as revoltas estudantis contra a ditadura, foi reformado o sistema de educação superior e, depois, no início dos anos 70, os demais níveis e modalidades de ensino, bem como se implantou o Mobral, com vistas a erradicar o analfabetismo. Tudo isso ocorreu com o apoio financeiro e a assessoria dos americanos, através dos famosos acordos MEC/USAID, mas, também, com a formação de educadores em economia da educação em universidades americanas e com a vinda de professores americanos para “educar” os professores brasileiros.

Depois de lutas contra a carestia, no final dos anos 70, no início dos anos 80, um conchavo das elites estabeleceu um processo de 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, Jose Sarney. Em 1985, ⁴⁵ Já se destacam, nesse período, nos debates, nas atividades educativas e na luta por uma educação pública e popular, autores como Florestan Fernandes, Paulo Freire, Darcy Ribeiro, Anísio Teixeira, entre outros.

⁴⁶ Diga-se de passagem, os militares não deram o golpe sozinhos e, muito menos, governaram sozinhos, pois a Igreja Católica, os meios de comunicação (como a TV Globo) e os diversos grupos econômicos apoiaram, financiaram e colaboraram. Nesse contexto, as políticas e ações dos militares levavam em conta os interesses de seus apoiadores.

com a morte do referido presidente, assume Sarney, indicado pelo colégio eleitoral.

Nesse mesmo período, forma-se uma câmara constituinte para a elaboração de uma nova Constituição para o país, a qual foi terminada em 1988. Esse fato fez com que as eleições, que deveriam ocorrer em 88, passassem para o ano seguinte, quando foi eleito para presidente Fernando Collor de Melo. Esse chefe de governo, por ter sido prefeito biônico em Alagoas, oriundo do sistema ditatorial, foi indicado por militares e famílias tradicionais do Estado para assumir a presidência. Além de contar com esse apoio, também contou com os meios de comunicação e marketing, para se constituir no “caçador de marajás” e, dessa forma, derrotar seus principais adversários: Lula (PT) e Brizola (PDT).

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. Mediante denúncias de falcaturas, manifestações de jovens (os “caras pintadas”) ganharam as ruas e tornaram insustentável seu governo.

Por fim, as próprias elites articularam sua saída, colocando seu vice, Itamar Franco, como presidente e, assim, prepararam o terreno para as próximas eleições, no ano de 1993. Nesse pleito, Fernando Henrique Cardoso (PSDB) tomou posse e governou por um período de oito anos, em duas gestões sucessivas, que ocorreram de 1994 a 1997 e de 1998 a 2001.

Em 2001, foi eleito Luis Inácio Lula da Silva (PT), que também governou por dois mandatos, de 2002 a 2005 e de 2006 a 2010. Em 2010, novamente, o Partido dos Trabalhadores, em aliança com o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), elegeu Dilma Rouseff (PT) para os próximos quatro anos, de 2011 até 2014⁴⁷.

47 Apesar de ter destacado entre parêntesis os partidos dos presidentes acima, suas eleições e sua sustentação decorreram de uma ampla coalização de partidos no parlamento, na ocupação de cargos de direção e gestão da máquina pública, necessárias para a implementação dos projetos e planos referendados por suas eleições e pelo voto dos eleitores, bem como na sociedade, por

No que diz respeito à educação, no período de Collor e Itamar, o Ministro da Educação foi Murilo Hingel e as políticas educacionais estiveram afinadas ao espírito da época, no sentido de estarem articuladas ao que os centros hegemônicos⁴⁸ diziam que deveria ser feito ou ajustado⁴⁹ para o melhor “desenvolvimento” do “livre mercado”. Esses centros, também, propuseram a destruição, pelo menos na retórica, de tudo que existia antes ou de tudo já realizado. Agora, o Estado, a burocracia, os servidores, bem como os serviços públicos eram considerados ruins, pois proporcionavam estabilidade e impediam o desenvolvimento das empresas e do livre mercado.

Nessa perspectiva, todas as instâncias públicas deveriam estar baseadas no “mercado” desregulamentado, privatizado e flexibilizado. Por conseguinte, a educação deveria estar voltada à formação de indivíduos competitivos, conforme a necessidade do mercado, além de flexíveis, conforme pregavam as Federações e coalizões de empresas e empresários que elegeram Collor e formaram a base das políticas educacionais desse representante.

Nesse sentido, ao se vincularem aos debates internacionais, serão as referências principais neste período o documento “Década da Educação”⁵⁰ (Joiteng, Tailândia, 1990) e as “Diretri-

grupos econômicos, setores sociais, etc. Portanto, é uma falácia dizer que os políticos governam “por si só”, pois fazem parte de uma rede em que articulam múltiplos interesses nas sociedades em que vivemos.

48 Sejam aqueles representados pelos governos dos países do G7 (EUA, Inglaterra, França, Alemanha, Itália, Japão, Canadá), sejam por órgãos de gestão mundial, como o Fundo Monetário Mundial, o Banco Mundial, entre outros.

49 Abertura de suas economias, desregulamentação, flexibilização das leis e dos direitos dos trabalhadores, etc. Tudo isso, em nome de um fundamentalismo de mercado, ou seja, o problema do capitalismo, na época, era de que o Estado, as leis e os direitos dos trabalhadores impediam o desenvolvimento e a riqueza para todos.

50 A Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) dispõe em seu artigo 87: “É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. § 4º Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. Tal artigo foi inspirado no evento ocorrido na

zes da Comissão Econômica para a América Latina” (CEPAL, organismo da ONU, 2011), sobre competitividade e formação de mão de obra.

Com a eleição de Fernando Henrique Cardoso (1994 - 1998), foi indicado Paulo Renato de Souza como ministro da Educação. Na gestão de FHC, as políticas gerais, bem como as educacionais desenvolveram-se de forma mais sofisticada e com conteúdos mais consistentes, apesar de estarem relacionadas aos mesmos objetivos, setores sociais e classes, vinculadas a Collor de Mello (MACHADO, 2004).

Nesse período, concluiu-se a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), ainda vigente em nosso país, lei máxima e mais importante na organização, bem como nos lineamentos gerais da educação e do ensino no Brasil. Após ser imediatamente aprovada, o Ministério da Educação propôs a Emenda de número 14, que alterou dispositivos relacionados ao financiamento da educação, da Constituição Brasileira de 1988.

Tal Emenda reestruturou a educação brasileira e focou, como prioridade, a educação fundamental, além de induzir o direcionamento dos recursos, em todos os níveis federativos, para o nível fundamental, através de mecanismos contábeis. Com a eleição de Lula, em 2002, e na eleição sucessiva, tais mecanismos tiveram continuidade e foram ampliados, com o Fundo da Educação Básica (FUNDEB), além disso, foram mantidos pelos ministros da educação Cristóvam Buarque, Tarso Genro e, agora, Fernando Haddad.

Durante a gestão de Paulo Renato de Souza, outro documento importante, no que concerne às políticas educacionais, foi o Plano Nacional de Educação (PNE, 2001⁵¹) que teve início

Tailândia, promovido pelos Organismos Internacionais e governos (G7), visando uma série de medidas relacionadas à ampliação do atendimento em educação, bem como melhoria em relação à qualidade. Na atualidade, a década da educação dos anos 1990, virou uma educação para a sustentabilidade, como pode ser verificado no site da Organização dos Estados Americanos. Disponível em: <<http://www.oei.es/decada/>>..

51 Em 2001, foi promulgado, pelo Congresso Nacional, um Plano Nacional de Educação (disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>), visando se constituir em uma diretriz para a educação nos pró-

nas Conferências Nacionais de Educação, em 1991, organizadas pelos movimentos sociais e educacionais que produziram a proposta do PNE. Após ter sido finalizada, outro Plano foi proposto pelo governo e, dessa forma, os dois planos entraram em debate no parlamento. Depois de alguns anos de debate, finalmente, o relator produziu um documento mais de acordo com a “cara” daquele apresentado pelo governo Fernando Henrique Cardoso, ou seja, conforme compromissos com os Organismos Internacionais, que foi aprovado em 2001. Tal plano, que está em vigor por 10 anos, portanto, até 2011, deverá ser substituído por outro com o mesmo período de validade (10 anos) e que está, ainda, em debate no parlamento.

2.2 A estrutura do sistema Educacional Brasileiro e as políticas⁵²

Nesse contexto, cabe salientar que o sistema educacional brasileiro se estrutura através de legislações e bases educacionais e, dessa forma, configura um sistema dotado de organicidade. Tal constituição, portanto, dá sentido de unidade à diversidade, aos diferentes níveis e modalidades, ao grupo de gestores, aos entes federados, às responsabilidades com a educação, às diretrizes mais gerais, entre outros aspectos.

ximos 10 anos (até 2011). No entanto, tal Plano suplantou um plano construído pelos educadores e momentos sociais, como podemos perceber pela Manifestação de Ivan Valente e Roberto Romano: “O Plano Nacional de Educação, elaborado segundo a vontade popular, para definir a intervenção plurianual do Poder Público e da sociedade, é antiga exigência de diversos e relevantes segmentos sociais do nosso país. Em 9 de janeiro de 2001, o presidente da República sancionou, com nove vetos, a Lei nº 10.172/2001, que aprova o PNE. Doze anos depois de promulgada a Constituição Federal, surge a norma legislativa posta no seu artigo 214 e requerida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)”. (disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12926.pdf>>).

52 Oliveira e Adrião (2007), em dois volumes, detalham e discutem inúmeros aspectos relacionados ao tema, como: gestão, financiamento, nível e modalidade, direito à educação, etc., que servem de sustentação a estas instituições e serão aprofundadas a partir dos mesmos.

Do ponto vista da organização do ensino, apresentam-se dois grandes níveis: o da educação básica, que compreende a educação infantil, a educação fundamental, o ensino médio e o ensino superior. Além disso, tal estrutura se relaciona, ainda, às diversas modalidades, como a educação de jovens e adultos, a educação especial, a educação do campo⁵³, a educação indígena, entre outras.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996), encontram-se as diretrizes e os aspectos gerais que orientam esses níveis e modalidades, os quais devem ser ampliados pelas Diretrizes Educacionais emanadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Mais ainda, o estabelecido nos Planos Nacionais de Educação (PNE, no caso, os de 2001 e 2011), deve ser levado em consideração, enquanto referência à análise das políticas públicas, bem como ao estudo e à pesquisa educacional.

Outro aspecto que deve ser considerado, na organização da educação brasileira, é aquele relacionado às diferentes responsabilidades dos entes federados, materializadas através da União (Governo Federal), dos Estados e dos Municípios, bem como através do Distrito Federal. As atribuições de cada ente federativo, a relação entre eles, a colaboração e a unicidade na garantia da educação nacional, apesar da prioridade no atendimento de um nível ou de outro pelos entes federados, são detalhadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

No entanto, não se deve esquecer que, como foi discutido nas seções anteriores, as leis e as diretrizes não são neutras e muito menos seus conteúdos são a expressão “de visões únicas” daqueles que governam ou dominam a sociedade. Na medida em que se fez referência, anteriormente, aos processos históricos, diferentes proposições relacionadas a projetos em conflito aparecem no escopo das leis educacionais⁵⁴. Portanto, cabe destacar

53 Seria a educação desenvolvida em escolas rurais e em movimentos sociais do campo.

54 No entanto, para serem identificadas a partir dos diferentes artigos ou de como estes estão redigidos, seria necessário resgatar nos processos de elaboração das respectivas leis, os conflitos e os diferentes agentes, bem como suas

que as leis são sínteses de momentos conjunturais específicos, relacionados a disputas de projeto em conflito no interior da sociedade e, sendo assim, as resoluções de tais enfrentamentos se materializam nas respectivas leis.

Esse processo de elaboração e estabelecimento das leis depende da correlação de forças e de disposição para a luta de diferentes agentes, com o intuito de fazerem seus interesses e utopias se tornarem realidade. Tradicionalmente, os gestores de plantão e, mais facilmente, aqueles vinculados às classes e aos interesses dominantes tendem a ser privilegiados nos processos de realização das leis ou das ações e políticas delas decorrentes (VALENTE, 2001). Além disso, as alterações na legislação vigente podem ser mais facilmente realizadas se estas são construídas como processo e estiverem articuladas a setores e grupos sociais com capital.

O apoio da mídia e de parlamentares experientes também se configura como fator essencial nesse processo de modificações, assim como a prática do suborno e de “chantagens” midiáticas, conforme ocorreu, recentemente, com a mudança do Código Florestal no Parlamento Brasileiro (CAPOBIANCO, 2011). Algumas vezes, a situação é contrária, como no caso das políticas de enfrentamento à homofobia que foram barradas pelos setores conservadores e reacionários, a partir de pressões que ocorreram nos “bastidores” da política, através de ameaças de rompimento da sustentação do governo no parlamento⁵⁵.

proposições em cada uma das leis.

55 No ano de 2011, os setores do agronegócio que não cumpriram a legislação florestal e, além disso, buscaram a ampliação de suas lavouras em áreas de proteção, traçaram uma estratégia de aprovação na câmara, conforme já foi comentado anteriormente. No entanto, ao mesmo tempo, meios de comunicação fizeram “chantagem midiática”, pressionando o governo para convocação de uma Comissão Parlamentar de Inquérito. Tal pressão visou atingir o articulador governamental Antonio Palocci, o qual, por meios “escusos”, teria ampliado seu “patrimônio” significativamente em poucos anos. Nesse contexto, os evangélicos se reuniram e ameaçaram “assinar a convocação da CPI”, caso a presidenta não parasse de imprimir livros, folhetos e materiais educativos contra a homofobia, os quais estavam sendo produzidos pelo Ministério da Educação e elaborados por educadores e movimentos sociais, para cursos e campanhas sobre o tema.

Nessa perspectiva, é possível perceber que as leis e normas guiam as ações e as atividades do funcionamento da educação e do sistema político e econômico vigente. No dia a dia, o desenvolvimento das políticas e dos processos é mais dinâmico e se encontra, permanentemente, em disputa, seja em projetos, interesses e políticas. Cabe ressaltar, no entanto, que isto depende da força e organização dos diferentes atores e agentes sociais na sociedade. Além disso, os parâmetros, ou seja, as normas e os regulamentos e, principalmente, a Constituição do país, prescrevem responsabilidades e limites a serem seguidos pelas instituições e/ou entes federados, bem como a todos os gestores e cidadãos.

A Constituição é a lei maior e orienta as demais, bem como os decretos, as portarias e os atos elaborados pelas autoridades competentes, no caso, o presidente, o governador, o prefeito (poder executivo) ou, ainda, pelo poder legislativo, naquilo que o compete enquanto responsabilidade na Constituição Federal (CF, 1988). Desse modo, a organização do sistema educacional brasileiro, em sua sustentação, constituição e configuração legal, apresenta uma série de leis, normas e regulamentos, em que se destacam: a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), as Diretrizes Nacionais emanadas do Conselho Nacional de Educação⁵⁶ para os níveis e modalidades de ensino e o Plano Nacional de Educação (2001).

Na organização e administração dos sistemas de ensino, há uma hierarquia – ou uma rede de autoridade – que emana do Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação até as escolas e os professores. Como espaço intermediário, existem as secretarias estaduais, os conselhos estaduais, as secretarias municipais e os conselhos municipais de educação. No entanto, essa hierarquia deve ser exercida de forma colaborativa, pois um ente federado não pode interferir no trabalho do outro, sem autorização ou determinação legal, como, por exemplo, o MEC ou o Estado intervirem no município.

56 Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=754&id=12449&option=com_content&view=article.

Isto não significa dizer que a educação, em determinada cidade, é só de responsabilidade do Município, nem que a educação estadual é só dos gestores estaduais, pois se estabeleceu o regime de colaboração e compartilhamento das responsabilidades entre os entes federados. Se, de um lado, a partir da Constituição de 1988, instituiu-se o Município como ente federado, colocando-o no mesmo nível de responsabilidades que a União e os Estados, possibilitando-lhe maior autonomia e margem de ação no fazer político e administrativo; de outro, o estabelecimento do regime de colaboração entre os entes federados implica colaboração no atendimento de qualidade e na democratização da educação brasileira.

No entanto, tal regime de colaboração é passível de conflitos, pois, de um lado, poderá impedir que o gestor municipal “faça o que quiser” em termos educacionais; de outro, poderá perder “os louros políticos” do que é feito e, assim, não poderá “usar tais trunfos” na próxima eleição. Além disso, obrigaria maior transparência no uso e nos direcionamentos dos recursos educacionais na cidade, no Estado e na Federação. Por isso, tal dispositivo ainda não está regulamentado e depende da boa fé e disponibilidade dos entes federados⁵⁷.

Como mais um exemplo, cita-se a relação entre a escola e o professor, os quais tiveram assegurados, na LDBEN, a possibilidade de elaborar projetos e planos de trabalho de forma autônoma, sem a interferência da mantenedora (no caso, a secretaria de educação estadual ou municipal). Todavia, os professores devem respeitar às diretrizes gerais da instituição escolar, que, no dia a dia, deve seguir, de forma mais ou menos democrática, as determinações da secretaria de educação ou da direção da escola. Esses casos não carecem de lei, mas de mobilização e en-

57 Um princípio constitucional como este, ao não estar regulamentado, ou seja, ao não ter uma nova lei que estabelece como isso ocorrerá, não tem efeito legal de cumprimento por parte dos entes federados. Este poderia ser outro exemplo do que falamos ao início, no qual as elites são céleres em aprovar e fazer cumprir leis e regulamentos que as beneficiem e são vagarosas e omissas naquelas que beneficiem a massa da população ou implicam a ampliação dos recursos do Estado, usados para estes setores, os quais poderiam ser utilizados para financiarem seus negócios, seus empreendimentos, etc.

volvimento dos educadores e das comunidades, a fim de que se cumpra aquilo que eles decidirem no cotidiano, o que implicaria em um projeto de escola, articulado às comunidades e produzido junto aos professores, funcionários e alunos.

2.3 O atual contexto do ensino superior brasileiro

O ensino superior brasileiro sempre sofreu, por parte das elites brasileiras, um descaso com relação à sua ampliação e qualidade. Isso se comprova em função de que, ainda hoje, muitas pessoas vão estudar e realizar cursos no exterior⁵⁸. Entretanto, parece estarem surgindo, por parte de setores das elites, indicações de que essa atitude de descaso com o ensino poderá mudar, ainda que isso não ocorra em integralidade, mas sim, no sentido de uma ampliação, de um melhor atendimento aos alunos e da garantia de um ensino superior de qualidade.

Por outro lado, tal mudança poderá se tornar um negócio lucrativo⁵⁹ e, por isso, é importante disputar o conteúdo da formação⁶⁰ que será desenvolvida, seja no sentido da “inovação”, necessária às empresas brasileiras e aos seus produtos e processos, seja no sentido do conteúdo e significado dessa formação nas escolas, instituições de técnicas de ensino e universidades.

Para se entender, de forma mais profunda e contextualizada na história educacional pregressa, é necessária uma breve

58 Poderia exemplificar com as bolsas anunciadas pela presidente Dilma, para que alunos possam estudar no exterior, mais precisamente nos Estados Unidos (50% das bolsas), ou seja, de que no exterior, estaria um ensino, um saber ou conhecimento que deveríamos aprender para nos qualificar, conforme as necessidades de nosso país.

59 As empresas privadas de ensino, como escolas e instituições privadas, na medida em que aumentarem os alunos, poderão angariar mais lucros, através do aumento de suas matrículas ou de suas mensalidades.

60 Por um lado, o conteúdo da formação para a inovação deve estar alinhado aos interesses mais gerais de manutenção do sistema capitalista, por outro, deve possibilitar a criação e a inovação na produção de processos e produtos que agreguem valores às mercadorias produzidas pelas empresas. Um exemplo cristalino é a definição de inovação que a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da FURG estabeleceu em seu site (Disponível em: <<http://www.propep.furg.br/index.php/nit.html>>).

retrospectiva da educação em nosso país, como em alusões já realizadas em outras partes deste livreto. Como já dito, o ensino educacional brasileiro começou pelo superior, quando, em 1808, ao chegar ao Brasil, Dom João criou três faculdades (Direito, Engenharia e Medicina), as quais tiveram seus desenvolvimentos, ao longo do século XIX, exíguos. Somente depois, nos anos de 1930, foi que Getúlio Vargas uniu algumas faculdades e criou a primeira Universidade⁶¹ (Universidade de São Paulo).

No entanto, até o ano de 1964, a ampliação das matrículas e as instituições estiveram restritas aos centros urbanos e ao atendimento dos filhos das elites. Mesmo depois, com a ampliação das empresas de ensino privadas, como faculdades incentivadas pelos militares, o aumento das matrículas não atingiu a proximidade de outros países, inclusive no Mercosul ou na América Latina.

No final dos anos 90, havia apenas de 8% a 9% de jovens que concluíram o ensino médio e estavam indo para o ensino superior. Conforme informações atuais do MEC, tais índices atingem um torno de 17% a 19%⁶². Este indicador é importante, pois, se, no período de FHC, o ensino superior público praticamente não teve ampliação, aliás, pelo contrário, até regrediu; no governo Lula se ampliou o ensino superior público, bem como o privado, via incentivo de recursos públicos. Porém, no percentual existente no período de FHC como no de atualmente, em torno de 70 a 80 dessas matrículas estão no sistema privado, ou seja, são pagas.

Lula tinha sido eleito, conforme setores de seu próprio partido (em 2002), para, pelo menos em expectativa, contrapor-se às políticas desenvolvidas por FHC, as quais eram de cunho neoliberal e que, na gestão política macroeconômica, buscavam acalmar “o mercado” e manter a “sustentabilidade” dos negócios e dos “contratos”. Retórica essa que significa “dar continuidade ao mesmo” ou manter “mais do mesmo”, no sentido geral do

61 Há controvérsias, no sentido de alguns autores afirmarem que teria surgido uma no Rio de Janeiro na década de 20.

62 No caso, refere-se ao atendimento dos jovens que se encontram na faixa etária de 17 a 24 anos.

sistema capitalista e no específico dos interesses dos bancos, do sistema financeiro e das grandes empresas, através das políticas a serem desenvolvidas⁶³.

O setor empresarial educativo estava falido no início do ano de 2002. A carestia, a inflação, o aumento dos cursos e das despesas, bem como a queda da lucratividade e da ampliação da competição, devido ao abandono dos alunos, faziam com que a mensalidade dos cursos aumentasse significativamente a cada semestre. Muitos estudantes não tinham como efetuar o pagamento pelo ensino superior privado e, assim, a taxa de ocupação naquelas empresas caiu para 60%, aproximadamente. Nesse contexto é que surge o ProUni⁶⁴.

Para contrabalançar a perda de receita (lucros das empresas)⁶⁵, foi criado um programa de incentivo ao acesso da população de baixa renda à Universidade, proveniente de escolas públicas e de setores, tradicionalmente, excluídos, através da “redução de pagamento de impostos/tributos” por parte de empresas de ensino – via ProUni (Programa Universidade Para Todos). Como resultado, ampliou-se o acesso de jovens ao ensino

63 Roberto Leher (2007) diz que o recente Plano de Aceleração do Crescimento (PAC) se insere nas estratégias de redesenho do imperialismo americano: “O principal esboço desse redesenho econômico é a Iniciativa para a Integração da Infra-Estrutura Regional da América Latina (IIRSA)” (p.224).

64 Duas questões: a primeira se relaciona ao fato de que, apesar de alterações parciais nas políticas econômicas neoliberais do governo anterior, aspectos das mesmas ainda persistem, como a prioridade da educação no discurso NÃO traduzido nas verbas e recursos. No PNE (2001) instituiu-se 7% do PIB em investimentos na educação (hoje está em 3,75%), mas foi vetado por Fernando Henrique Cardoso, bem como todos os itens relacionados à ampliação e ao investimento na educação brasileira. Além disso, o contingenciamento de recursos via DRU (20%), que passam a não ser contabilizados em cálculos para efeitos de cumprimento do que reza a Constituição na aplicação de recursos às políticas públicas, bem como a manutenção de taxas/etc., que não são contabilizadas para efeitos de cálculos, persistem no governo Lula, apesar de seu partido (Partido dos Trabalhadores) sempre ter debatido contra, enquanto oposição (ANDES, 2007; LEHER, 2007).

65 O índice de inadimplência em algumas instituições de ensino superior privadas estava em torno de 40%, em decorrência da falta de pagamento das mensalidades por parte dos acadêmicos.

superior nessas empresas⁶⁶ de ensino no período de 2003 a 2007. O governo Lula também ampliou o ensino superior público e o ensino técnico, chegando aos indicadores, referidos anteriormente, de 17 a 19%.

No presente século, deparamo-nos com a ampliação do ensino fundamental no período de Fernando Henrique Cardoso, via FUNDEF, a qual foi continuada por Lula, com o FUNDEB, e, ainda, permanece em desenvolvimento. Tal fato aumentou o acesso ao ensino médio, o qual tem nas escolas técnicas criadas e ampliadas (IFETs) suas justificativas políticas. Nesse sentido, ainda se pode citar o REUNI (Projeto de Reestruturação das Universidades), bem como outras políticas de ampliação do ensino superior brasileiro na atualidade (desde o governo Lula). Tais atitudes são medidas que, de um lado, aumentam as vagas de acesso ao ensino superior, o que é uma coisa boa, pois corrigem uma exclusão histórica da população brasileira a este nível de ensino; mas de outro, “amarram” tal ampliação aos interesses das empresas e a um projeto de tornar o Brasil competitivo no sistema mundial capitalista. Entretanto, esta ocorrência toma os interesses de uma parte da sociedade, as empresas, como se fossem os interesses de toda a população.

66 No ano de 2007, foram ofertadas 164 mil bolsas nesta modalidade. Para o ano de 2011, fala-se em 250 mil (informações disponíveis em: <<http://www.mec.gov.br/>>).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

3.1 A qualidade e a democracia nas políticas públicas de educação

Na primeira parte deste trabalho, partiu-se do mais geral e abstrato, ou seja, da discussão de conceitos e concepções, com o objetivo de mostrar que os mesmos não são neutros e que podem, em seus conteúdos, ser associados aos interesses, às perspectivas, às ações concretas dos grupos sociais e às relações que estes estabelecem na sociedade. Além disso, esclareceu-se que tais interesses e relações se articulam à apropriação dos resultados da transformação e/ou à exploração da base material (natureza/ambiente físico), sobre as quais, as sociedades se desenvolvem em cada momento de sua história. Sendo assim, dir-se-ia que os conceitos, as concepções e as ações concretas dos grupos sociais, ao se relacionarem à disputa pela apropriação da riqueza produzida, advêm do constante enfrentamento entre as distintas opiniões/posicionamentos no núcleo destes processos.

Depois, com os paradigmas (as concepções de mundo), buscou-se dar maior escopo e articulação aos conceitos estudados, tanto num sentido mais geral, os paradigmas societários, quanto no campo educacional, os paradigmas educacionais. Entretanto, demarcou-se a ideia de permanência ou de mudança ocorrentes dentro de um mesmo sistema, ou seja, analisaram-se, de um lado, paradigmas e concepções, que apenas buscam aperfeiçoar e manter o instituído em seus fundamentos, e, de outro, apresentaram-se algumas ideias relacionadas a paradigmas transformadores ou emancipadores, que visam a superação da ordem atual.

Sendo assim, a reprodução das relações sociais, sob determinada materialidade, é o foco central dos conflitos, na me-

didática 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, tende⁶⁷, 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.

Na segunda parte deste livreto, descreveu-se a história e a configuração legal da educação no Brasil, assim como foi realizada uma breve reflexão da educação superior no Brasil, a fim de possibilitar uma interpretação sobre as relações entre as classes e a materialidade, associando-a ao campo educacional. Salienta-se a importância desse estudo ser aprofundado e atualizado. No entanto, como é o objetivo desse livro, justamente, provocar o debate e, assim, relacionar a história da educação brasileira aos contextos das cidades, espera-se que, com este material, possa-se avançar neste sentido, ao usá-lo como material de discussão e estudo⁶⁸.

Nessa perspectiva, a reflexão deverá ser ampliada e completada a partir, inclusive, das discussões ocorridas em função da

67 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.

68 Nas cidades do Rio Grande e São José do Norte, tal estudo está sendo realizado pelo autor, com seus orientados e colaboradores nas disciplinas de Políticas Públicas de Educação, nas turmas presenciais e através do TCC de Gabriela Pereira e Iviliane Silva (da turma de 2011, em São José do Norte), além da dissertação de Vânia Dias Oliveira (mestrado em Educação Ambiental, estudando o ambiental nos cursos de Pedagogia e de Educação Ambiental). Espera-se avançar, também, com os estudos dos acadêmicos/as de Pedagogia UAB/FURG (2011-1 e 2012-1) semipresencial, das cidades de Santa Vitória do Palmar, Santo Antônio da Patrulha e São Lourenço do Sul.

diversidade de cada grupo de acadêmicos e das suas realidades.

Realizado este breve resgate do que foi apresentado nas partes anteriores, agora, lembrar-se-á a temática da qualidade e da democracia na educação e no ensino, para a realização um fechamento global das reflexões, bem como a inserção da ideia de (in)sustentabilidade nesse contexto. Para tanto, é necessário articular os dois conceitos, a qualidade e a gestão democrática, pois, o que seria uma democracia na educação sem qualidade ou uma qualidade na educação sem democracia em sua definição e em sua efetivação?

Explicando melhor: argumentou-se que a definição de qualidade, que deveria, em **primeiro lugar**, explicitar os paradigmas e concepções, teria que estar relacionada a utopias ou ideais de sociedade que se busca sustentar. A partir disso, argumentou-se que, ao estar orientada pela efetivação 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 deveria ter tais condicionadores como parâmetros orientadores. Também se afirmou que tal sociedade, sendo radicalmente democrática, amplia-se permanentemente, como “democracia sem fim” (SANTOS, 1998), estando, portanto, em permanente processo de aperfeiçoamento.

Em decorrência disso, é que a criação de 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”, também seriam importantes. Acrescenta-se que, se na democracia atual capitalista a Natureza tem sido vista como “ser inerte”, na democracia a ser construída em alternativa a atual, a mesma deveria ser considerada ativa, bem como os demais seres vivos do planeta, parte das relações sociais contraditórias e o debate democrático as políticas públicas e sociais pelos cidadãos em sociedade⁶⁹.

69 A noção de separação dos humanos da Natureza foi produzida ao mesmo tempo em que a ideia de superioridade de grupos sociais sobre outros, de umas raças sobre as outras, de uns lugares sobre outros, etc. Portanto, ao produzir a religação, com o entendimento de que somos natureza, produz-se

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 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 conflitos coletivos, pois parte de um embate maior, que perpassa a sociedade em decorrência da luta entre as classes pela apropriação dos resultados da transformação/exploração da base material.

A partir disso, afirma-se que, se nos processos educativos são sustentados valores, normas e concepções afinadas ao sistema capitalista como sendo universais, verdadeiras e únicas, as quais os alunos devem assimilar, os educadores estão induzindo os educandos a aceitar um sistema insustentável como sustentável.

Tal afirmação se justifica pelo fato de que, 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 para todos e para sempre⁷⁰.

natureza e transforma-se a Natureza em um processo metabólico sem fim.

70 Exemplo disso é o debate sobre o que é certo e errado na Língua Portuguesa, decorrente da publicação de um livro financiado pelo MEC para jovens e adultos. Tal material, ao explicitar a existência de variações linguísticas diferentes da “normal” ou “cultura” aprendida na escola, balançou os setores conservadores e reacionários, pois evidenciou a existência de verdades diferentes, bem como problematizou indiretamente a “verdade” aprendida na escola, de um lado, e, de outro, “ventilou” a possibilidade de que a linguagem do “povão”, da massa, possa ser entendida como “correta”. Isso seria inadmissível para os “bastiões” da ordem neste campo da verdade, do conhecimento e do verdadeiro saber correto a ser ensinado às crianças.

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 em uma definição de qualidade de ensino e na educação. Este caso refere-se tanto a salários justos e suficientes, bem como à valorização da profissão na sociedade. Isso não bastaria, pois seriam necessários ainda espaços para reunião, troca entre colegas e outras escolas, 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, mas não apenas meio para um fim – numa definição de qualidade restrita à aprendizagem.

Em **quarto lugar** e o mais importante, 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 aspectos 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, deve-se considerar que tais definições do autor, ao se tornarem públicas, seja na Universidade, na escola, nas atividades de ensino em que este está envolvido ou em outros espaços, serão confrontadas por outras perspectivas. Entretanto, acredita-se que, pelo debate público e a explicitação das divergências, poder-se-á, talvez, serem realizados aperfeiçoamentos em algumas perspectivas, bem como a união de diferentes atores sociais, a fim de promover a construção coletiva de uma educação de qualidade. No entanto, com outras ideias, não haverá possibilidades de unidade, pois os objetivos e as perspectivas destas visam à perpetuação de um sistema social e econômico iníquo e

que se mantém, ou seja, que é sustentável, a partir do ponto de vista das minorias que dominam e exploram as maiorias sociais. Através das 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. Além disso, tais elementos estão articulados ao espaço cotidiano da sala de aula e da escola e desta com a comunidade de seu entorno, bem como com conjunto das escolas da rede de ensino da cidade.

Enfim, em cada gesto, ato educativo e através das relações educativas e sociais que são estabelecidas, produz-se um projeto de vida e de cidade, de sociedade e de mundo, que pode ser de transformação ou de manutenção do que está aí, enquanto realidade econômica e política. Ao se pensar em um ensino e em uma educação de qualidade, dever-se-á inserir tal reflexão neste contexto maior, bem como se deve pensar na implicação de atos e da responsabilidade que se possui enquanto educadores. Tanto é assim que, as elites, as classes dominantes e os governos já perceberam que os educadores são fundamentais nesses processos de manter o sistema deles, bem como que se os mesmos se rebelarem, ninguém os segurará. Se em parte a força do professor está na sala de aula, ela somente será efetivada e terá maior vigor se for mais ampla, seja no espaço da escola, na cidade ou no país.

3.2 A democracia da qualidade

Não se deve ser ingênuo, no sentido de pensar que o outro lado, ou seja, aqueles que sempre se beneficiaram da educação, que foi e é desenvolvida na atualidade em nosso país, também não agirão em seus benefícios, seja através de educadores, gestores, empresas, meios de comunicação, etc. Eles farão tudo para impor, convencer ou manipular para fazer com que suas perspectivas e visões de mundo e, em consequência, seus interesses sejam os dominantes na sociedade. Se necessário, eles (as elites e os poderosos) usarão da força militar, policial e do

dinheiro para impor suas posições e fazer vingar seus interesses na sociedade e na educação do país.

No entanto, as classes dominantes se beneficiam de uma educação brasileira enraizada em práticas e concepções autoritárias, excludentes e baseada em verdades e paradigmas conservadores e elitistas. Tal educação traduz nos espaços de ensino, tanto formais quanto informais, uma educação autoritária, a qual tem, na história, as marcas de seu processo de produção.

Nesse tipo de produção do conhecimento, predomina uma educação memorialista (a famosa decoreba) e conteudista em que a assimilação de “verdades” deve ser aceita sem questionamento ou problematização. Além disso, o caráter não democrático se traduz no ato de desvincular o estudado e/ou ensinado da realidade social, das classes sociais e, portanto, dos conflitos, da diversidade dos interesses e concepções em debate na sociedade.

Florestan Fernandes, ao apresentar o livro de Buffa e Nosella (1991, p. 9), afirma que a educação brasileira viveu sempre um “movimento oscilatório permanente, que vai da repressão às inovações pedagógicas, à liberação dos sonhos e a ilusão dos educadores, empenhados em reformar a educação e a sociedade”, pois “a sufocante opressão que enfia a subalternização e a capitulação na cabeça dos oprimidos” foi um processo construído historicamente e está presente, ainda hoje, nas práticas, relações, concepções educacionais e escolas. Sendo assim, Fernandes destaca que:

Somos todos uma imensa senzala das nações capitalistas centrais e de sua superpotência. Os privilegiados não se dão conta disso, seduzidos pela convicção de que as disparidades amazônicas de riqueza, cultura e poder, que os distanciam dos pobres, dos humildes e dos miseráveis, os coloca no primeiro mundo. Ora, eles também são escravos: moram na senzala gigantesca e se amarram deliberadamente à mentalidade do escravo submisso, enquanto os verdadeiros escravos quebraram os antigos grilhões e pelem ar-

duamente para ter peso e voz na sociedade civil (FERNANDES, 1991, p. 10).

Ao longo do processo histórico, as classes dominantes no passado e agora, através de seus descendentes, preservaram como requisito de seus privilégios, dentre outros aspectos, a mentalidade da submissão passiva ao colonizador, no caso as classes dominantes portuguesas até 1891 (Proclamação da República), conforme Florestan Fernandes (1991). Nessa perspectiva, a dependência que as classes dominantes se sujeitavam ou, em outras palavras, a “cópia” e a “aplicação” servil dos “modelos” do centro – dos senhores – “mantém-se como fonte comercial” e de “lucros” na atualidade, apesar de seus “senhores” terem mudado. Sendo assim, em virtude deste horizonte cultural, os grupos que ocupam lugar elevado na escala sociocultural “traficam com a autonomia da nação, da sua soberania e do Estado, como se fosse uma burguesia compradora, não classe dirigente” (FERNANDES, 1991, p. 10).

Esta mesma classe dominante do passado, bem como a atual, tem medo, ou melhor, pavor de povo. No período colonial, eram os “escravos” os inimigos da ordem, o terror das famílias e, 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. Sobre esse assunto, Florestan afirma ainda que:

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)” (FLORESTAN, 1991, p. 11).

Desse contexto e realidade de uma história pregressa, mas que ainda vige enquanto cotidiano nas práticas das relações sociais entre as classes sociais em nosso país, é que uma edu-

cação brasileira para todos e todas “não encontrará solo histórico para florescer”. Se no passado as classes dominantes “não buscavam uma hegemonia ideológica, que tornassem paralelas e interdependentes a sociedade civil e a sociedade política. A violência crua dispensava refinamentos. Prevalencia o ‘cortar o mal pela raiz’” (FLORESTAN, 1991, p. 11); na atualidade, mudaram as práticas e os discursos, no entanto, o esquema de dominação e as perspectivas das classes dominantes se mantêm como então em relação às classes pobres e aos trabalhadores.

No período imperial, por exemplo, a educação era considerada marginal e, nesses termos, o apoio do Estado se restringia ao apoio e 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” (FLORESTAN, 1991, p. 11). Na República, pelo menos até os anos 1920, nada aconteceu até que “educadores idealistas”, remando contra a corrente, “tiveram êxito em algumas cidades médias e grandes”, principalmente no sul do país (Rio de Janeiro e São Paulo) e outras localidades, em que a religião (não católica) impunha educação (FERNANDES, 1991, p. 11)⁷¹.

Apesar das experiências já relatadas e circunscritas aos centros urbanos, a educação é entendida, nesse contexto, enquanto um aspecto da cultura hegemônica que deveria chegar àqueles que aí acedessem nos espaços educativos constituídos. 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 (FLORESTAN, 1991, p.12).

As ações e reformas educativas nas grandes cidades, realizadas nos anos vinte e após a emergência da “educação nova”⁷², nos

71 Esse cenário se esboçou, principalmente, no extremos sul do país em decorrência das imigrações europeias. Este é o caso da região do Vale dos Sinos, no Rio Grande do Sul, e da Serra Gaúcha que, ao serem ocupadas por imigrantes alemães e italianos, desenvolveu “escolas” ao lado da “Igreja”, como aspecto fundamental de suas regiões.

72 Sobre a Escola Nova e o Manifesto dos Pioneiros, nos anos 1930, pode-se pesquisar em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm>>.

anos trinta, abortada pelo Estado Novo de Getúlio Vargas, volta em um novo sentido nos anos 1950. Após a Segunda Guerra Mundial, apresenta-se um caráter “democrático e popular” em um período que perdura nos anos cinquenta até meados da década seguinte, mais especificamente até o ano de 1964, quando do foi dado golpe militar. Com a ditadura, recompõe-se a ordem e o projeto das classes dominantes com apoio e assessoria dos americanos através dos acordos “MEC-USAID”⁷³ (ARAPIRACA, 1982).

As lutas, 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, apesar dos avanços nos anos oitenta, depois nos noventa e na primeira década do século XXI, estes estarão permeados de contradições, devido ao fato de que a democratização do acesso (aumento das matrículas) estará contaminada pelo projeto educativo de parte da sociedade, no caso, os empresários.

Enfim, a evolução do processo de luta pela democracia na educação e da gestão democrática dos projetos educacionais pode ser sintetizada pelos autores 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

73 “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. O último dos acordos firmados foi no ano de 1976”. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_mec-usaid%20.htm>.

relativamente incipiente (...). Já a repressão militar dos anos 60 encontrará essa mesma classe mais numerosa, organizada e informada (BUFFA E NOSELLA, 1991, p. 175).

Cunha (1991) já havia afirmado algo semelhante ao estudar a Educação, o Estado e a Democracia no Brasil, durante a Ditadura Militar e sua transição “à democracia”, nos anos oitenta. Nesse contexto, expõe o autor, a educação que, ao se voltar às classes dominantes, apresenta um caráter excludente e elitista. Essas classes que, juntamente com os militares, utilizavam a TV e o rádio como complemento e ampliaram sua dominação com estes recursos. Tal processo pode ser percebido de duas formas e a primeira relacionar-se-ia à ideia de que:

A educação escolar brasileira é herdeira directa do sistema de discriminação da sociedade escravagista sob domínio imperial. Mesmo tendo deixado de existir, o escravismo deixou suas marcas persistentes na escola actual, apesar do avanço do capitalismo (...) e de alguns períodos de maior abertura política (BUFFA; NOSELA, 1991, p. 31).

Já a segunda forma relacionar-se-ia à própria divisão ou organização dos sistemas de ensino em suas origens:

O ensino superior destinado à formação das elites, em função do que existia o ensino secundário e o ensino primário; de outro, o ensino profissional ministrado nas escolas agrícolas e nas escolas de aprendizes-artífices, destinado à formação da força de trabalho a partir de crianças órfãs, abandonadas ou simplesmente miseráveis (BUFFA; NOSELA, 1991, p. 31).

Essa relação existente entre a educação e a manutenção das dicotomias, existentes entre as classes sociais, e se deve, de modo geral, ao uso de recursos, como a dominação política e a formação de consensos ou conformismos, seja por parte dos

meios de comunicação de massas (empresas de comunicação), seja por parte da Igreja Católica ou de religiões que induzem seus seguidores ao conformismo. Além disso, muitas vezes, a violência, conforme mencionado anteriormente, também foi utilizada como recurso para que se estabelecesse o “consentimento dos trabalhadores”, sobretudo no que dizia respeito à aceitação de sua situação de dominado.

Nesse sentido, houve avanços nos anos vinte, nas décadas de cinquenta e sessenta e após o processo de democratização. Ao considerar esses avanços, Buffa e Nosela analisam as políticas educacionais desenvolvidas em municípios sob a égide de “governos participativos”, ainda nos anos setenta, e, depois, nos governos estaduais, nos anos oitenta:

A análise desenvolvida nos capítulos precedentes mostrou que as mudanças no campo educacional se fizeram, ainda durante o regime militar, empurrados pelo voto popular. Elas começaram nos municípios, continuaram nos Estados, principalmente naqueles onde as eleições de 1982 foram mais politizadas e a população mais organizada. Esse processo mudancista estancou no plano federal, em 1985, num governo que não foi produto do sufrágio eleitoral (...). A democratização da educação brasileira vem ocorrendo a muito custo por força da participação popular, principalmente pelo voto, o recuo também tem acontecido por efeito dessa mesma força (BUFFA; NOSELA, 1991, p. 475-476, 483).

Cabe salientar, por fim, que esses condicionantes estão presentes em nossa história e devem ser considerados nos estudos sobre a democratização e a qualidade da educação no Brasil. No entanto, deve-se considerar outros elementos, sobretudo os que se relacionam à forma com que está estruturado o sistema educacional brasileiro, bem como os que se vinculam às ênfases ou aos silêncios que os gestores dão a determinando aspectos da lei. Tais elementos também dão continuidade aos processos de pro-

dução e reprodução do instituído, sem, contudo, conseguirem calar os “de baixo” ou mesmo evitar conflitos e rebeldias.

Palavras finais

Ao considerar os elementos que constituem o “pano de fundo” da realidade atual, os quais se relacionam, de forma intrínseca, à configuração dos sistemas educacionais em nosso país, apresentaram-se os aspectos gerais da organização e das articulações entre os entes federados. Além desses aspectos, deve-se considerar ainda a qualidade e a democracia na educação e no ensino. Nesse sentido, como é possível depreender deste trabalho/texto, persistem, ainda, inúmeras lacunas, as quais devem ser preenchidas no decorrer de estudos mais sistemáticos que serão realizados.

Também é importante destacar que tal produção somente será útil no aprofundamento de estudos e discussões se os acadêmicos/as da disciplina de Políticas Públicas da Educação na Universidade Federal do Rio Grande - FURG se envolverem, de fato, nas tarefas de estudo e pesquisa. Para tanto, o problema colocado inicialmente – na introdução – bem como as questões orientadoras servirão aos estudos e às pesquisas a serem realizadas.

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.

AGENDA de mobilizações. In: **FSM**. Fórum Social Mundial. Disponível em: <<http://www.forumsocialmundial.org.br/>>. Acesso em 28 jun. 2011.

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.

ANDES. Universidade e Sociedade. In: **Revista Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior**. São Paulo: 2007. Disponível em: <<http://antigo.andes.org.br/universidadeesociedade.htm>>. Acesso em 02 de ago. 2011.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1997.

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

AZEVEDO, Janete. **A Educação como política pública**. São Paulo: Autores Associados, 2005.

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

BERTRAND, Yves; VALOIS, Paul. **Paradigmas Educacionais – Escola e Sociedades**. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget, 1994.
BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Editora do Senado Federal, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (lei 9.394/96)**. Introdução de Carlos Roberto Jamil Cury. 7ª/10ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2004 [2008]⁷³.

_____. **Plano de Desenvolvimento da Educação**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em 23 jul. 2011.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional da Educação (2011)**. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em 22 jul. 2011.

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

CAPOBIANCO, João Paulo R. O código do atraso. In: **Le Monde – Edição Brasil**. São Paulo: Instituto Polis - **Le Monde Di-**
73 Entre colchetes, é mencionada a data da edição consultada.

plomatique, 2011. Disponível em: <<http://diplomatie.uol.com.br/artigo.php?id=926>>. Acesso em 02 de ago. 2011.

CARNOY, Martin. **A Vantagem acadêmica de Cuba – Por que seus alunos vão melhor na escola**. São Paulo: Fundação Lemann/Ediouro, 2009.

CASANOVA, Pablo G. **As novas ciências e as humanidades – da academia à política**. São Paulo: Boitempo, 2005.

CEPAL. **Diretrizes e publicações educação**. Disponível em: <<http://www.eclac.org/brasil/>>. Acesso em 02 ago. 2011.

CONSULTA sobre a Qualidade da Educação Infantil: o que pensam e querem os sujeitos deste direito. São Paulo: Cortez, 2006.

COSTA, Messias. **A educação nas constituintes do Brasil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CUNHA, Luiz Antonio. **Educação, Estado e Democracia no Brasil**. 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: **423 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.

DEMO, Pedro. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 2004.

FÁVERO, Osmar (org.). **A Educação nas Constituintes Brasileiras – 1823-1988**. São Paulo: Autores Associados, 2002.

FERNANDES, Florestan. A Política de exclusão. In: **A educa-**

ção negada – Introdução ao estudo da educação contemporânea. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

GADOTTI, Moacir. **Educação e Poder** – introdução à pedagogia do conflito. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

_____. **Pensamento Pedagógico Brasileiro**. São Paulo: Ática, 2004.

GANDIN, Luís Armando. Criando alternativas reais às políticas neoliberais – O projeto da Escola Cidadã. In: APPLE, Michael W.; BURAS, Kristen L. (orgs.). **Currículo, Poder e Lutas Educacionais** – com a palavra, os subalternos. Porto Alegre: ArtMed, 2008.

GARCIA, Walter E. **Educação** – visão teórica e prática pedagógica. São Paulo: McGRAW HILL, 1977.

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

GRAMSCI, Antonio. Vocabulário de Gramsci. In: **GRAMSCI e o Brasil**. Disponível em: <<http://www.acesa.com/gramsci/?page=visualizar&id=127>>. Acesso em 02 de ago. 2011.

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

HARVEY, David. **Espaços da Esperança**. Petrópolis: Loyola, 2004.

JORNAL Nacional. **Blitz da educação**. 21 de maio de 2011. Disponível em: <<http://g1.globo.com/jornal-nacional/noti->

cia/2011/05/balanco-da-blitz-da-educacao-mostra-acertos-e-desafios-das-escolas.html>. Acesso em 14 jul. 2011.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. 7.^a ed. São Paulo: Perspectiva, 1972 [2003].

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.

_____. **Programa de Aceleração do Crescimento, Educação e Heteronomia Cultural 2007**. Disponível em: <http://www.unicamp.br/cemarx/anais_v_coloquio_arquivos/arquivos/comunicacoes/gt5/sessao3/Roberto_Leher.pdf>. Acesso em 02 ago. 2011.

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

MACHADO, Carlos R. S. et all. (orgs.). **A Cidade Sustentável – pesquisas e práticas**. Rio Grande: Editora da FURG, 2009.

_____. A gestão democrática do/no sistema educacional e a democracia sem fim. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (orgs.). **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004.

_____. 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, 2006b.

_____. et alli. A natureza da/na Crise dos Paradigmas. In: MACHADO, Carlos et al. **A cidade sustentável: pesquisas e práticas.** Rio Grande: Editora da FURG, 2009b.

MACHADO, Carlos R. S. 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.

_____. 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].

_____. et alli. As três naturezas e a naturezas das três. In: MACHADO, Carlos et al. **A cidade sustentável: pesquisas e práticas.** Rio Grande: Editora da FURG, 2009a.

MACHADO, Carlos R. S. **As Vicissitudes da Construção da Qualidade do Ensino na Política Pública de Educação no Município de Porto Alegre,** de 1989 a 1996. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1999. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1999.

_____. Contribuições acerca das Políticas Públicas de Educação e o Paradigma Emergente. In: **Eccos, Revista Científica,** São Paulo, v. 8, n.1, p. 221-243.

_____. Educação, cidadania, democracia e liberdade. In: MARTINS, Rodrigo; MACHADO, Carlos R. S. (orgs.). **Identidades, Movimentos e Conceitos.** Novo Hamburgo: FEEVALE, 2004b.

____. Educação na cidade: reflexões teóricas e metodológicas. In: HYPOLITO, Álvaro; LEITE, Maria Cecília; DALL’Igna, Maria A.; MARCOLLA, Valdinei (orgs.). **Gestão educacional e democracia participativa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

____. **Estado, Política e Gestão na/da Educação em Porto Alegre (1989-2004): avanços e limites na produção da democracia sem fim**. Tese (Doutorado), Porto Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.

MACHADO, Carlos R. S.; MARTINS, Anália; MELLO, Marco (orgs.). **A Educação na cidade de Porto Alegre**. Porto Alegre: Instituto Popular Porto Alegre/IPPOA, 2005.

MACHADO, Carlos R. S. Reflexões teóricas sobre a gestão da educação na cidade. **Rev. Eletrônica do Mestrado Educação Ambiental**. v. 19, jul.-dez. 2007. Disponível em: <www.educacaoambiental.furg.br/>. Acesso em 26 jun. 2011.

MAGALHÃES, António. **A Escola na Transição Pós-Moderna**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1998.

MARTINS, José de Souza. **A política do Brasil – lumpen 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.

OEA (Organização dos Estados Americanos). Disponível em: <<http://www.oei.es/decada/>>. Acesso em 28 de 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.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática, Democracia e qualidade do ensino.** São Paulo: Ática, 2006.

PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudino. **História da Educação.** São Paulo: Ática, 1997.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In. Edgardo Lander (org.). **A colonialidade do saber eurocentrismo e ciências sociais** - Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/lander.html>>. Acesso em 02 de ago. 2011.

RAMPINELLI, Waldir J.; OURIQUES, Nildo D. (orgs.). **Os 500 anos** – A conquista interminável. São Paulo: Vozes, 2000.

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

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente** – contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. 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.

_____. **Reinventar a Democracia**. Lisboa: Grádiva/Fundação Mário Soares, 1998.

_____. **Reinventar la Democracia**. Reinventar el Estado. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Política e Educação no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 1999.

STOER, Stephen Stoer. Textos Escolhidos. **Educação, Sociedades e Cultura**, Porto: Afrontamento, n. 26, 2008.

_____.; MAGALHÃES, Antônio. **A diferença somos nós** – a gestão da mudança social e as políticas educativas e sociais. Porto: Afrontamento, 2005.

_____. **Reconfigurações** – Educação, Estado e Cultura numa época de Globalização. Porto: Profeedições, 2006.

_____.; CORTESÃO, Luiza. **Levantando a Pedra** – da pedagogia inter/multicultural às Políticas Educativas numa época de transnacionalização. Porto: Afrontamento, 1999.

_____.; CORTESÃO, Luiz; CORREA, José Alberto (orgs.). **Transnacionalização da educação** – da crise da educação à “educação” da crise. Porto: Edições Afrontamento, 2001.

UNESCO. **Relatório de Monitoramento Global** – O imperativo da qualidade. São Paulo: Moderna/UNESCO, 2005.

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

VERGARA, Antonio G.; MARUGÁN, Francisco M. F.; CORREA, Jaime M.; GENRO, Tarso (orgs.). **Novos Espaços Democráticos** – diálogo social no Brasil e a experiência da Espanha. São Paulo: Editora da Fundação Perseu Abramo, 2003.

Sobre o Autor

Carlos Roberto da Silva Machado



Possui Graduação em História Licenciatura Plena (1989) e Especialização em História do Brasil (1991) pela Faculdade Porto Alegrense de Educação Ciências e Letras; Especialização em Ciências Sociais e Políticas (1992) pela Escuela Nico Lopez (Cuba); Mestrado (1999) e Doutorado (2005) em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Atualmente, é membro do conselho editorial das Revistas - Ambiente & Educação (FURG) (1413-8638) e Momento (Rio Grande) (0102-2717); professor titular de Políticas Públicas da Educação na Fundação Universidade Federal do Rio Grande e na Linha de Fundamentos da Educação Ambiental, no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. Tem experiência na área de Educação e pesquisa temas como políticas públicas da educação (gestão democrática e qualidade), meio ambiente (educação, políticas ambientais, agricultura urbana e peri-urbana), conflitos ambientais e urbanos.

Nos últimos anos, ampliou seus estudos, focando a cidade (in)sustentável através do discurso de consultores, de gestores públicos, empresários e Organismos Internacionais, em decorrência de seus estudos de pós-doutorado (2010) na UFRJ/IPPUR sob a supervisão de Henri Acselrad. Desenvolve dois projetos financiados pelo CNPq: Observatório do Conflitos Ambientais e Urbanos (2010-2011) e Agricultura Urbana e Periurbana e a FURG (2011).

Linha de Pesquisa: Fundamentos da Educação Ambiental
E-mail: karlmac@ig.com.br