

# A PRODUÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA DA E NA EDUCAÇÃO PARA A DEMOCRACIA SEM FIM<sup>1</sup>

---

Carlos R.S. Machado

## Resumo

A gestão democrática da educação foi estabelecida na Constituição de 1988, em seguida incorporada às Constituições Estaduais e Municipais e, posteriormente, à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEn) em 1996. No entanto, a **produção** da democracia e da gestão democrática, sendo concebida como atividade de sujeitos em contextos dinâmicos, é um processo que não tem fim. Na primeira parte, discuto a motivação a este debate, os conceitos e os fundamentos da *u-topia* democrática na educação na transição paradigmática que defini como *democracia sem fim*. Na segunda, argumento que tanto a democracia como a gestão democrática na sociedade e na educação (e no ensino) são produzidos pelos humanos – são obras humanas e, portanto, novas relações sociais podem ser produzidas relacionadas ao paradigma emergente. Ao final, faço considerações de conjunto relacionando aspectos teóricos da gestão, da democracia e da educação à produção da gestão democrática da e na educação como parte fundamental dos processos de construção da *democracia sem fim*.

**Palavras-chave:** produção; gestão; democracia; educação; *utopia*.

## THE PRODUCTION OF THE DEMOCRATIC MANAGEMENT OF AND IN THE EDUCATION FOR THE DEMOCRACY WITHOUT END

### Abstract

The democratic management in education was established in the Constitution of 1988, after that incorporated to State and Municipal Constitutions and, later, to the National Education Law (LDBEn) in 1996. However, the production of the democracy and the democratic management, conceived as an activity of citizens is an endless process. In the first part, I argue on the motivation to this debate, the concepts and the beddings of the democratic *u-topia* in education in the “paradigmatic” transition. In the second, I argument that democracy as much as democratic management in the society and the education (and teaching) is produced by humans – they are work of human –, thus, new social relations can be produced related to the emergent paradigm. Finally, I consider a set of theoretical aspects on management, democracy and education connected with the production of democratic management in and of education as crucial part of the construction of an endless democracy.

**Key-words:** production; management; democracy; education; “*u-topia*”.

---

<sup>1</sup> Texto produzido a partir de palestra realizada no dia 6 de dezembro de 2003 em Gravatá (RS) e no dia 26 de março de 2004 em Pelotas (RS). Ambas atividades organizadas pelas secretarias municipais de educação para discutir o tema gestão democrática.

## Introdução

A gestão democrática da educação foi estabelecida na Constituição de 1988, em seguida incorporada às Constituições Estaduais e Municipais (Leis Orgânicas) e, posteriormente, à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996). A luta de movimentos sociais e, especialmente, dos professores pela gestão democrática, durante a ditadura, fez com que este preceito fizesse parte das políticas de governos estaduais e municipais democráticos e de oposição ao regime militar. Ao longo dos anos oitenta e seguintes, uma série de instrumentos da gestão democrática se efetivaram: as eleições de diretores, os conselhos escolares, a revitalização dos grêmios estudantis, os novos Conselhos de Pais e Mestres (CPMs) e outros espaços de participação, como o Orçamento Participativo da Educação e o Congresso das Escolas em Porto Alegre.

Esses espaços, no entanto, devem permanentemente ser aperfeiçoados e aprofundados, visando mais amplas deliberações, controle e fiscalização do poder público por parte dos cidadãos. Isto porque, mais do que o espaço e os instrumentos de garantia da gestão democrática na educação e no ensino, é no exercício cotidiano do fazer acontecer a gestão democrática que esta de fato se realiza. Tal processo deve ser, também, permeado de conflitos, contradições e retrocessos, pois, ao contrário de termos solidariedade, inclusão e democracia, ainda temos, em nossa sociedade, o predomínio do autoritarismo, da exclusão e do domínio de uns sobre os outros/as.

Então, tendo como *u-topia* a produção da gestão democrática da/na educação como parte da construção da *democracia sem fim* (SANTOS, 1998), afirmo ser necessário relacionar as políticas e a legislação educacional aos processos de gestão destas e dos de ensino-aprendizagem (conteúdos e métodos) no cotidiano para realizarmos um debate qualificado sobre o tema.

Neste ensaio, após situar este debate enquanto minha preocupação, motivação de ação, de pesquisa e *u-topia*, discuto alguns conceitos e sua relação com o fenômeno educativo na transição paradigmática na qual vivemos (SANTOS, 2001), para, ao final, fazer as considerações sobre a gestão do sistema educativo, da escola e do ensino. Viso, portanto, contribuir para a efetivação de uma educação e de um ensino democrático em nossas escolas e cidades.

## Situando o debate da democracia no vivido e no concenebido

No mestrado em educação (1997-1999) na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pesquisei a política de qualidade desenvolvida em

Porto Alegre de 1989 a 1996, durante os governos da Administração Popular. Agora, no doutorado (2001-2005), dedico-me a estudar as políticas e práticas de gestão democrática no mesmo sistema educativo, durante os anos noventa. Trabalhei como assessor na Secretaria Municipal de Educação (SMED) de 1993 a 1996, tendo participado dos processos que constituíram os Conselhos Escolares (a partir de 1993) e as Eleições para Diretores (a partir de 1994); prestei assessoria à organização de Grêmios Estudantis e participei do Congresso das Escolas Municipais em 1995. Como professor, trabalhei em escolas públicas estaduais, municipais (Alvorada e Porto Alegre), particulares (Ensino Fundamental e Médio) e, na Educação Superior, na Faculdade de Educação (UFRGS), como professor-substituto, no Centro Universitário FEEVALE (Novo Hamburgo) e, desde agosto de 2004, como professor efetivo na Universidade Federal do Rio Grande (FURG).

A motivação para o estudo da **gestão democrática** decorrente das experiências anteriores a 2000 levou-me a Portugal em busca de compreender a gestão democrática desencadeada durante a Revolução dos Cravos, de 1974 a 1976. Em 1974, desencadeia-se um processo político-democrático na sociedade e nas escolas, levando ao fim da ditadura. As escolas e suas comunidades assumiram, de “forma auto-gestionária”, as unidades de ensino, colocando-as em funcionamento em conformidade com as suas deliberações (STOER, 1986; LIMA, 1991). No decorrer dos anos oitenta e noventa, a revolução e a autogestão das escolas foram gradualmente “esquecidas”, e o poder retornou ao centro (Ministério da Educação). Foi a partir desta experiência de 2 anos (1974-1976) estudada durante minha vivência em Portugal, bem como do estudo, das discussões e das políticas educativas desse país, no ano de 2002, é que emergiu a idéia da *democracia* enquanto processo *sem fim*, a qual agora posso relacionar à gestão democrática do/no sistema educacional, na/da escola e no/do ensino.<sup>2</sup> Desta trajetória, desenvolvo uma tese

---

<sup>2</sup> A democracia sem fim como caracterização da utopia socialista na atualidade é de Santos (1998); e o destaque ao processo é inspirado em Henri Lefebvre (1973, 1991). Do primeiro, viso destacar que é da democracia “realmente existente” (e poderia dizer, também, de cada realidade e democracia em particular) que devemos partir e avançar na constituição de espaços e leis que ultrapassem os limites instituídos, e que, portanto, é uma busca permanente e sem fim, de uma democracia mais ampla em todos os seus aspectos (legal, social, político, econômico, etc.). Do segundo, viso destacar que o processo é tão importante quanto os fins (em parte, diferentemente de Antônio Machado, ao dizer que “o caminho se faz ao caminhar”), pois há um caminho e um fim, que ao chegarmos nele, ele se tornaria um novo começo; mas há momentos de avaliação/sistematização/sínteses (rupturas, com superações do existente anteriormente), necessários ao re-planejamento da caminhada e não um continuun em linha reta, pois há contradições, desvios, retrocessos, lutas e interesses diferentes e em conflitos na caminhada e em relação ao próprio caminho.

sobre a gestão democrática no sistema de ensino de Porto Alegre. Portugal viveu, de 1928 a 1974, sob ditadura militar.

A seguir, apresento alguns conceitos, que considero fundamentais para uma aproximação do debate do tema deste artigo, ao mesmo tempo em que, ao problematizá-los, vou construindo as bases das partes que serão discutidas posteriormente.

**Quadro 1: Democracia/Ditadura**

Conceitos	
<b>Democracia</b>	<p>Na teoria contemporânea da democracia, confluem três grandes tradições do pensamento político:</p> <p>a) Na teoria clássica, divulgada como teoria aristotélica, (...) a democracia [é] governo do povo, de todos os cidadãos, ou seja, de todos aqueles que gozam dos direitos de cidadania;</p> <p>b) na teoria medieval, de origem romana, apoiada na soberania popular, há a contraposição de uma concepção ascendente a uma concepção descendente, conforme o poder supremo deriva do povo, tornando -se representativo, ou deriva do príncipe e é transmitido por delegação do superior ao inferior;</p> <p>c) na teoria moderna, conhecida como teoria de Maquiavel, nascida com o Estado moderno na forma das grandes monarquias, tem -se que as formas históricas de governo são essencialmente duas: a monarquia e a república. A democracia nada mais é do que uma forma de república, a qual se origina do intercâmbio do período pré-revolucionário entre ideais democráticos e ideais republicanos e o governo genuinamente popular.</p>

A fórmula da democracia como “o governo do povo, de todos os cidadãos”, ou seja, daqueles que gozam de direitos, a partir de Aristóteles, emergiu, segundo Bobbio (1997), da teoria clássica. Portanto, é diferentemente da teoria da democracia na qual o príncipe (absolutismo) ou a soberania popular estaria referido como o determinante. Na teoria moderna, segundo Bobbio, a democracia nasce com o Estado, tanto na monarquia como na república. Poderia dizer, então, que a democracia e a cidadania seriam outorgadas pelo Estado. Tal perspectiva é incorporada, segundo ele, na concepção de república democrática.

Por outro lado, a ditadura, como regime não-democrático, é contraposta àqueles de sentido positivo (a democracia). Mas o que é mesmo democracia? Se, a partir deste autor, definirmos democracia com relação à soberania popular, ao poder de decisão dos cidadãos (dos que vivem na cidade), ao governo do povo, etc., que nasce com o Estado moderno, estaríamos limitando-a aos processos sociais em que vivemos. Noutras palavras, a democracia republicana, conhecida como a liberdade de votar e ser votado

como atualmente generalizada pelo mundo, é limitada em sua abrangência, pois se refere apenas aos aspectos da eleição dos representantes aos parlamentos e aos executivos de quatro em quatro anos, portanto, restrita aos aspectos liberais da escolha dos representantes em processos competitivos aos espaços de decisão política nos governos (MACPHERSON, 1978, 1991).

Por outro lado, tem razão Bobbio (1997) ao afirmar que a democracia moderna nasce com o Estado, e como Magalhães e Stoer (2002), avança caracterizando-a (a cidadania e a democracia) como *outorgada* pelo Estado nacional moderno. Sendo assim, é este elemento exterior (no caso, o Estado) que induz a gestão dos indivíduos determinando-lhes – na modernidade ocidental – o que é permitido ou não. No entanto, ao estarmos passando por uma crise da modernidade e numa transição paradigmática, que veremos adiante, ainda, inspirado<sup>3</sup> em António Magalhães e Stephen Stoer, afirmo que devemos avançar da *democracia outorgada*, ou da democracia “realmente existente”, para uma *democracia reclamada*, pelos próprios cidadãos enquanto parte constituinte da *democracia sem fim*. E, para tal processo, a gestão democrática do sistema educacional, da educação e do ensino podem ser componentes estratégicos a serem desenvolvidos.

## Fundamentos paradigmáticos da u-topia sem fim

A *democracia sem fim* corresponde aos processos e às lutas dos tempos atuais contra o fascismo societal<sup>4</sup> global em que vivemos, e como parte da luta por uma outra sociedade, desde e a partir desta, construída/produzida pelos cidadãos em suas relações sociais. Segundo Santos (1998):

A nova luta democrática, enquanto luta por uma democracia redistributiva, é uma luta anti-fascista, ainda que ocorra num campo político formalmente democrático. [...] não tem de assumir as formas que assumiu a anterior, contra o fascismo de Estado. Mas também não pode limitar-se às formas de luta democrática que se consagram no Estado democrático [...]. Estamos, pois, na

---

<sup>3</sup> Digo inspirado nos dois autores, pois estes falam de uma cidadania reclamada.

<sup>4</sup> Santos (1998, p. 33 e seguintes) diz não se “tratar do regresso ao fascismo dos anos trinta e quarenta. Ao contrário deste último, não se trata de um regime político mas antes de um regime social e civilizacional. Em vez de sacrificar a democracia às exigências do capitalismo, promove a democracia (formal, CM) até o ponto de não ser mais necessário, nem sequer conveniente, sacrificar a democracia para promover o capitalismo” (p.33). É um fascismo plural, uma forma que nunca existiu e que apresenta diferentes formas de sociabilidade como: o fascismo do apartheid social; o fascismo do Estado paralelo, o fascismo do para-estatal, o fascismo populista, o fascismo da insegurança, o fascismo financeiro.

iminência de criar novas constelações de lutas democráticas que tornem possíveis mais e mais amplas deliberações democráticas sobre aspectos cada vez mais diferenciados da sociabilidade. É neste sentido que tenho vindo a definir o socialismo como democracia sem fim. (SANTOS, 1998, p. 33)

Portanto, se temos a *democracia sem fim* como *a u-topia* ser efetivada, ela deverá ser construída/produzida permanentemente, tendendo, por conseguinte, ser também uma “caminhada” sem fim. Somos nós, os humanos, que, em nossas relações sociais, produzimos as coisas do mundo político e social. Neste sentido, o **conceito de produção** adquire uma abrangência maior do que aquela restrita aos processos materiais, e como utilizado por Lefebvre (1973, 1976, 1983, 1999): como produção “de conhecimento, das relações, da sociedade, da produção material, de obras, das idéias”. Portanto, é uma definição bem diferente do sentido restrito à produção de “bens materiais, de coisas, de produtos” como é concebida tradicionalmente em nossas sociedades.

Num sentido amplo, herdado de Hegel, mas transformado pela crítica da filosofia em geral e do hegelianismo em particular, pela contribuição da antropologia, a **produção** não se limita à atividade de que fabrica coisas para trocá-las. Existem obras e os produtos. A produção em sentido amplo (produção do ser humano por ele mesmo) implica e compreende a produção das idéias, das representações, da linguagem. Intimamente misturada ‘atividade material dos homens, ela é a linguagem da vida real’. (LEFEBVRE, 1999, p.44)

Os homens *produzem* as representações, as idéias, mas são ‘os homens reais, ativos’. Nesta acepção, “*produção* significa *criação* e se aplica à arte, à ciência, às instituições, ao próprio Estado, assim como às atividades geralmente designadas como “práticas”, [...] e, portanto, [...] de tudo que faz uma sociedade e uma civilização” (LEFEBVRE, 1999, p.45-46).

Sendo assim, se somos nós que produzimos as condições de nossa exploração, dominação e exclusão, somos também aqueles que podemos construir/produzir as condições que possibilitem realidades diferentes.<sup>5</sup> Santos

<sup>5</sup> É evidente que produzimos nossa história sob determinadas condições. Diz Salama e Mathias (1983) que alguns esquecem a primeira parte desta frase de Marx e outros a segunda, mas devemos pensar a articulação das duas. A mesma questão é destacada por Guiddens (2001) em relação da estrutura e da agência, também, a partir de Marx. Mas, certamente, num sentido diferente da que estamos produzindo neste artigo.

(1998) afirma, também, ser na atualidade o Estado um “novíssimo movimento social”, corroborado pelo que têm feito os governos nas administrações populares no Brasil, ou seja, propiciam espaços e instrumentos de participação e decisão popular sobre os serviços, as políticas e as prioridades dos cidadãos. Tais processos representam o que de mais avançado desenvolvemos em relação à gestão das políticas em nosso País. No entanto, a concepção de democracia e de cidadania ainda permanece, restrita à democracia *outorgada*. Devemos avançar para a cidadania e a democracia *reclamada*, a partir do já construído desta indução desde o Estado, onde cidadãos e movimentos sociais populares da cidade comecem a *reclamar* uma democracia que vá além de seus limites e das proposições.

Ainda mais se considerarmos o fato de que vivenciamos uma crise e uma transição paradigmática (SANTOS, 1999), na qual as transformações atuais, as traduções dos conhecimentos acumulados, as reflexões e as descobertas do e no conhecimento “nos colocam” numa situação de ambigüidade decorrente da “complexidade da situação do tempo presente, um tempo de transição, síncrone com muita coisa que além ou aquém dele, mas descompasso em relação a tudo o que o habita” (SANTOS, 1999, p.6).

Diz Santos que, entre os séculos XVI ao XVIII, quando o paradigma dominante atual ainda era emergente, discutiam-se os próprios “fundamentos da sociedade em que viviam e sobre o impacto das vibrações a que eles iam ser sujeitos por via da ordem científica emergente” (Ibiden, p.8). Assim, na medida em que estamos “no fim de um ciclo de hegemonia de uma certa ordem científica” (Ibiden, p.9), no caso, a crise do paradigma dominante e do próprio sistema-mundo, é sobre os próprios fundamentos da sociedade (no caso da sociedade humana e natural) que deveremos nos debruçar para pensar e construir alternativas. Assim, o paradigma dominante, segundo Santos (1999, p.10-11), é um

*Modelo global de racionalidade científica que admite variedade interna, mas que se distingue e defende, por via de fronteiras ostensivas e ostensivamente policiadas, de duas formas de conhecimento não científicas (e, portanto, irracionais) [...] o senso comum e as chamadas humanidades ou estudos humanísticos [...]. É um modelo totalitário, na medida em que nega o caráter racional a todas as demais formas de conhecimento que não se pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas.*

No quadro 2, destaco aspectos do denominado **Paradigma Moderno Dominante**, que se teria constituído ao longo dos últimos 500 anos e,

atingido seu ápice, e a hegemonia mundial, a partir do século XIX no mundo, articulando modernidade e capitalismo.

## Quadro 2: O Paradigma Moderno

É uma visão do mundo e da vida e seus propositores conduziram “uma luta apaixonada contra todas as formas de dogmatismo e de autoridade”. E “reconduz-se a duas distinções [...] entre conhecimento científico e conhecimento comum, por um lado, e entre natureza e pessoa humana por outro”. Ao mesmo tempo, “desconfia sistematicamente das evidências das nossas experiências imediatas”, ao buscar a “separação total entre a natureza e o ser humano”, pois a natureza é “passiva, eterna e reversível” e formula “leis”, para a controlar e dominar. “As idéias que presidem a observação e a experimentação são as idéias claras e simples a partir das quais se pode ascender a um conhecimento mais profundo e rigoroso da natureza”, essas são as “idéias matemáticas”, que “fornecem à ciência moderna [...] o instrumento privilegiado de análise, [...] a lógica da investigação [...] e o modelo de representação da própria estrutura da matéria”; “conhecer significa Quantificar” [...] “dividir e classificar para depois poder determinar relações sistemáticas entre o que se separou”. Privilegia *o como funciona* das coisas em detrimento de *qual o agente* ou *qual o fim* das coisas. Tem como pressuposto metateórico “a idéia de ordem e de estabilidade do mundo, a idéia de que o passado se repete no futuro”, sendo “a pré-condição da transformação tecnológica do real”. No plano social “é esse também o horizonte cognitivo mais adequado aos interesses da burguesia ascendente que via na sociedade em que começava a dominar o estágio final da evolução da humanidade e leis na e na sociedade”.

Fonte: Santos (1999, p.12-18)

Já o Paradigma Emergente, diz Santos (1999, p. 37), decorreu (e está ocorrendo) de uma revolução científica numa sociedade ela própria revolucionada pela ciência, nos últimos 50 anos. No entanto, o paradigma a emergir não pode ser apenas um paradigma científico (o paradigma de um conhecimento prudente), deve ser também um paradigma social (o paradigma de uma vida decente). Além disso, sendo emergente – portanto instituinte – somente podemos falar dele a partir de teses ainda não totalmente constituídas.<sup>6</sup>

<sup>6</sup> Em Crítica da Razão Indolente (2001), Santos avança na elaboração de aspectos deste Paradigma, e, destas teses.

### Quadro 3: O Paradigma Emergente

**Tese 1 – Todo o conhecimento científico-natural é científico-social:** São utilizados “os conceitos de ser humano, cultura e sociedade”. As teorias emergentes “introduzem na matéria os conceitos de historicidade e de processo, de liberdade, de auto-determinação e até consciência que antes o homem e a mulher tinham reservado para si”. Por exemplo, a teoria quântica introduziu a “consciência no ato de conhecimento, temos hoje de o introduzir no próprio objeto do conhecimento, sabendo que, com isso, a distinção sujeito/objeto sofrerá uma transformação radical”. Um “conhecimento não dualista, [...] que se funda na superação das distinções familiares e óbvias [...] como natureza/cultura, natural/artificial, vivo/inanimado, mente/matéria, observador/observado, subjetivo/objetivo, coletivo/individual, animal/pessoa”. A superação passa por re-valorizar os estudos humanísticos – tendo como núcleo a pessoa no centro – pois “a especificidade do humano” contrapõe-se a “uma concepção de natureza que as ciências naturais hoje consideram ultrapassada” [...]; “um modelo em que aquilo que o prende ao passado é menos forte do que aquilo que o prende ao futuro”. A pessoa é colocada no centro do conhecimento, mas também “coloca o que hoje designamos por natureza no centro da pessoa. Não há natureza humana porque toda a natureza é humana”.

**Tese 2 – Todo o conhecimento é local e total:** “No paradigma emergente, o conhecimento é total, tem como horizonte a totalidade universal [...] ou a totalidade indivisa [...] que também “é local”. Ele se constituiu “em redor de temas que em dado momento são adotados por grupos sociais concretos como projetos de vida locais, sejam eles para reconstituir a história de um lugar, manter um espaço verde, construir um computador adequado às necessidades locais, fazer baixar a taxa de mortalidade infantil, inventar um novo instrumento musical, erradicar uma doença, etc.”. O conhecimento avança na medida em que seu objeto se amplia. Mas, sendo local, é também total, pois “reconstitui os projetos cognitivos locais” que, pela exemplaridade, viram ilustrados. É baseado numa ciência tradutora, “incentiva os conceitos e as teorias desenvolvidas localmente a emigrarem para outros lugares cognitivos, de modo a poderem ser utilizados fora de seu contexto de origem”. É “um conhecimento sobre as condições de possibilidade [...] da acção humana projetada no mundo a partir de um espaço-tempo local” [...] e a partir de “uma pluralidade metodológica” que só é possível por uma transgressão metodológica que consiste “em inventar contextos persuasivos que condu-

zam à aplicação dos métodos fora de seu habitat natural. Portanto, a imaginação pessoal do cientista, de um lado, e, de outro, a tolerância discursiva são outros dois aspectos dessa pluralidade metodológica”.

**Tese 3 – Todo o conhecimento é auto-conhecimento:** A ciência moderna constituiu uma distinção dicotômica sujeito/objeto “através de metodologias de distanciamento: o inquérito sociológico, a análise documental e a entrevista estruturada”. Gradualmente (entre 1945 a 1973), começam a emergir outros, como a observação participante, por exemplo. Por isso, como característica do novo paradigma “todo o conhecimento científico é auto-conhecimento. A ciência não descobre, cria, e o acto criativo protagonizado por cada cientista e pela comunidade científica no seu conjunto tem de se conhecer intimamente antes que conheça o que com ele se conhece do real”. Neste sentido, “os pressupostos metafísicos, os sistemas de crenças, os juízos de valor não estão antes nem depois da explicação científica da natureza ou da sociedade. São parte integrante dessa mesma explicação [...]”.

**Tese 4 – Todo conhecimento científico visa constituir-se em senso comum:** “A mais importante de todas é o conhecimento do senso comum, o conhecimento vulgar e prático, com que, no quotidiano, orientamos as nossas ações e damos sentido à nossa vida”; que é, reabilitado “por reconhecer nesta forma de conhecimento algumas virtualidades para enriquecer a nossa relação com o mundo [...] [ao fazer] “coincidir causa e intenção; subjaz-lhe uma visão do mundo assente na acção e no princípio da criatividade e da responsabilidade individuais” [...] “é prático e pragmático; reproduz-se colado às trajectórias e às experiências de vida de um dado grupo social e nessa correspondência se afirma fiável e securizante”. “Na ciência moderna, a ruptura epistemológica simboliza o salto qualitativo do conhecimento do senso comum para o conhecimento científico; na ciência pós-moderna, o salto mais importante é o que é dado do conhecimento científico para o conhecimento do senso comum”.

Fonte: Santos, 1999, p.37 em diante.

*Decorrente deste debate, entre estes dois paradigmas a partir de Santos, Stoer (2001) afirma ser necessário produzirmos um novo contrato social.*

*Numa época de globalização (com efeitos da mudança estrutural), este contrato social<sup>7</sup> 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 colectivos (novos movimentos sociais) e associados com as mudanças inerentes ao processo de globalização. [...] Assim, nestes novos tempos, a educação para a cidadania terá que ser baseada necessariamente quer no pilar dos direitos e dos deveres do contrato social que permitiu a concretização de algumas das promessas da modernidade (e que acabou por pôr em causa outras), quer num outro pilar, o de um contrato social novo, ainda em negociação, que veiculará o processo de globalização. (STOER, 2001, p.14)*

É, portanto, em tal contexto e diante de tais questões, que em relação à gestão do sistema educacional e/ou da educação que desenvolvemos/professamos que precisamos/devemos nos posicionar. Assim, se há gestão ou administração da educação na perspectiva do Paradigma Dominante, que é hegemônica e está em crise, devemos produzir uma concepção/prática de gestão ou administração dos sistemas educacionais e da educação a partir da “perspectiva” do Paradigma Emergente. Avançaremos neste rumo na parte seguinte.

## **A produção da obra gestão democrática na educação e no ensino**

A Constituição Brasileira diz, em seu artigo 205, que a educação é um “direito de todos e dever do Estado e da família” e, na LDBEn (art. 1º), que ela “abrange os processos formativos que se desenvolvem na família, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. Já no parágrafo primeiro, diz que “esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio de ensino, em ins-

---

<sup>7</sup> Contrato social da modernidade estabelecido a partir do século XIX.

tituições próprias”. Há, portanto, uma sutil diferenciação entre educação mais ampla e ensino (ou educação mais restrita).

Fundamentando melhor esta perspectiva, no debate conceitual, por exemplo, o dicionário de filosofia (LALANDE, 1996) diferencia a sociedade dos animais da dos humanos como sendo aquela, na primeira, em que “o indivíduo é governado exclusivamente *do interior*, pelos instintos [...] enquanto que as sociedades humanas apresentam um fenômeno novo [...] de que certas maneiras de agir são impostas *de fora* ao indivíduo”. O que ganha em abrangência, tal definição perde em perspectiva, pois, praticamente, deixa à sociedade e à educação – aquela que advém das instituições, seja a ampla como a restrita – como indutoras da produção dos indivíduos. No específico da educação, por exemplo, a definição de educação e ensino (feitas pelo Aurélio, por exemplo, ou outras tributárias de Durkeim como a expressa acima em relação à sociedade) diferem da definição dos italianos e dos ingleses, conforme o próprio Lalande (1996, p.238, 287).

Temos em italiano as palavras *autodidattica e autodidatta* que são de uso muito comum. *Autodidatta (Autododacte)* existe também em francês mas tem um sentido muito mais restrito que *self-education*, aplica-se apenas à instrução. [...] A educação assim pode ser definida pode resultar quer da ação de outrem (é a acepção primitiva e mais geral), quer da ação do próprio ser que a adquire. (LALANDE, 1996, 287, 238)

Portanto, parto destas duas diferenciações. A primeira de **educação** como um aspecto mais amplo dos processos humanos que se relacionam à sociedade, à cidade, ao mundo como um todo; e **ensino** como um aspecto mais restrito, ou melhor, relacionado aos processos de ensino-aprendizagem formais (em espaços próprios). Podemos perceber isso nas definições de um dicionário da língua portuguesa, abaixo:

Na realidade, no entanto, os processos de educação e de ensino não estão separados, ao contrário, confundem-se e, muitas vezes, são utilizados (conceitualmente e na prática) de forma não-diferenciada em diferentes

**Quadro 3: Autonomia, heteronomia e ensino**

Conceitos	A segunda diferenciação, no processo de ensino	ou de educação, é
<b>Sistema Autonomia</b>	De há um movimento do exterior para o interior e vice-versa. No quadro abrangido por a um fim; funda-se sobre a independência individual e a individualidade pela qual	de autonomia e
<b>Gestão</b>	heteronomia, mandato político ou período entre a concepção e o parto, fase de elaboração e condução auto-determinação; heteronomia, liberdade (p.256)	de autonomia e
<b>Heteronomia Educação</b>	Condição da pessoa ou de grupo que nasce de um elemento que se exterior, ofende um princípio estranho à razão, a lei a faculdades humanas, ensino, instrução, civilidade; como que se deve submeter (p.1039)	de autonomia e
	desenvolvimento, competência do Estado e direito do cidadão.	
<b>Ensino</b>	Transferência de conhecimento, educação, magistério, adestramento, educação escolar.	
<b>Escola</b>	Estabelecimento de ensino.	

Fonte: HOUAISS (2001)

Se pensarmos a articulação dos conceitos – e das realidades a eles subjacentes – de gestão da educação e do ensino, e de autonomia e heteronomia, associando-os ao de sociedade e aos aspectos da produção desde o *interior* e ou do *exterior*, poderíamos elaborar uma concepção articuladora da u-topia partindo deles. Assim, uma **gestão** da educação e do ensino **para autonomia** poderia envolver uma indução externa bem como a mobilização de aspectos/elementos internos a mim (ou a cada um de nós), seja, na relação comigo mesmo e com os outros e o contexto. Mas, no sentido de me (self) **produzir como** autônomo, independente, sujeito de meus atos e da e na gestão da minha vida, de minha produção enquanto obra, a partir daquilo que externamente me tencionou, eu e os outros deveríamos poder avançar para que a indução também fosse produzida pelos próprios sujeitos e não por outros como forma de dominação ou exploração.

Portanto, deveríamos poder e ser sujeitos da produção e da obra dela decorrentes. Mas o produto e a obra, bem como a produção em sentido restrito e em sentido amplo, apesar de se relacionarem, são diferentes, diz Lefebvre, e mais, apresentam uma especificidade fundamental nesta diferenciação articulada.

Las diferencias aparecen, sin romper el nexo. Producción y creación se distinguen considerablemente, pero la creación implica-explica la producción y el trabajo productivo. El producto se reproduce por repetición, equivalencia, identificación. Reproduce su condición. La atividade productora tiende a volverse autónoma. Por el contrario, la atividade poética no puede dejar de acentuar su carácter apropiador. Se apropria las condiciones exteriores transformándolas, o sea todos los fragmentos de la unidad fragmentada. Es económica, social, política, técnica, implica un saber y un mercado, etcétera. Lejos de volverse autónoma, establece un nexo de comunicación, una mediación universal. Así, la acción poética define ciertas relaciones sociales que no coinciden con las relaciones de producción, y sin embargo no se aíslan de ellas. La obra hace corresponder una totalidad presente, actual con la totalidad rota o ausente; su relación no puede reducirse a um “reflejo”, a uma “expresión”, como tampoco a uma intención signifiicante. (LEFEBVRE, 1983, p.244-245)

Portanto, a produção e a obra estariam relacionadas a um processo (interno, que depende de cada um/a). Mas ninguém está sozinho no mundo e o processo de constituir-se autônomo ocorre na relação com o outro (os, as) e o mundo. Assim, também, tal processo envolveria o aspecto externo da relação com o exterior, da relação com o mundo e os seres humanos, ani-

mais, etc. De acordo com tal relação, tanto o mundo (contexto e realidade) como as pessoas, suas concepções, afetividades influenciam e interferem em mim: são relações sociais. Mas elas, como produto das relações sociais humanas, podem ser iguais – reprodução – ou como algo novo – re-produção no entanto, ambas como “repetição, equivalência, identificação”. Já a atividade de criação de obras (a ação poética) “implica-explica a produção e o trabalho produtivo”, implica uma apropriação das condições exteriores fragmentadas, define certas relações. Diria que pode produzir certas relações que “não coincidem com as relações de produção, sem, no entanto, separar-se delas”. A obra corresponde a uma totalidade presente: atual com a totalidade fraturada/fragmentada ou ausente, mas, sua relação não pode reduzir-se a um reflexo, a uma expressão ou como uma intenção significante (LEFEBVRE, 1983, p.245).<sup>2</sup>

Por fim, ao pensar a produção da gestão democrática desde o Estado (cidadania e democracia outorgada), já referida atrás, mesmo que de conteúdo democrático sejam suas políticas e os processos de implementação, como aquele que se desenvolve em Porto Alegre desde 1989, deveríamos avançar para a produção de uma cidadania e democracia reclamada a partir da própria cidadania ativa.

Neste sentido, Stoer, Cortesão e Magalhães (2001), ao discutirem as políticas educacionais e as mudanças em educação na Europa, em particular, em Portugal, relacionado-as à gestão e aos processos de decisão política, destacam três formas (ou tipos ideais) que avançam no que venho desenvolvendo até o presente neste texto. Os autores partem de três analogias conceituais em relação à mudança em educação:

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

Decorrente disso, diria que um administrador público ou um professor ou professora à frente de uma secretaria de educação, da escola ou na sala de aula, ao conceber a mudança em educação como **pilotar**, tem como pressuposto que as coisas já estariam determinadas (pelo destino, pelo econômico, pelas leis, pela estrutura socioeconômica e cultural). A sociedade estaria organizada como deveria e os problemas, conflitos e contradições decorrem de desvios ou são causados pelos “baderneiros” e “subversivos”. A educação e o ensino ou, ainda, a vida desenvolver-se-ia (ou seguiria) como se estivéssemos numa estrada na qual apenas nos devêssemos preocupar com as curvas, a velocidade, as placas, etc. As mudanças decorrentes desta perspectiva são reformas, ajustes, etc. que não implicam alterações significativas na ordem social, política, ideológica. Predominaria uma produção do igual, da reprodução, da adaptação.

Uma segunda forma, que tem nas idéias recentes de caos e da incerteza absoluta seus fundamentos, estaria relacionada às mudanças como o **surfar**. A analogia refere-se ao fato de estarmos como que sobre as ondas, num mar bravo, sem qualquer controle das ondas, do vento, etc. Em tal realidade, deveríamos ser flexíveis, competentes, adaptáveis a cada nova onda, realidade, etc. Predominaria a inovação, a re-produção, a criação para mercados competitivos para o qual o agente deveria se adaptar permanentemente; ser flexível, portanto, exigiria criatividade.

Ambas as concepções relacionam-se às formas tradicionais de administração em educação. A primeira, que definiria como burocrático-administrativa, perpassou a história da administração pública e da educação em nosso País e persiste ainda, mesclada com inovações e discursos alternativos. A segunda, mais recente, advém dos ventos neoliberais, de acordo com os quais tudo e todos devem subsumir-se ao mercado e a seus humores. As duas concepções partem de pressupostos – da existência de uma ordem, de um sistema, baseados em leis “naturais”, de verdades, de uma estrutura social instituída, de paradigma dominante. E tem a estrutura ou o sistema como determinantes das ações (e da produção e reprodução e re-produção) das coisas, dos humanos e do mundo através de suas relações (e de sua ação).<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> Este produto da ação humana que não reproduz apenas o igual mas inova, produz coisas novas, supera o existente enquanto obra, está presente também, em Santos (1998) ao discutir os princípios das sociabilidades alternativas, em particular, o de um conhecimento-como-emancipação que não é apenas epistemológico mas também de ação. Diz ele que “Enquanto as ciências se têm preocupado em distinguir entre estrutura e acção, proponho que nos centremos na distinção entre acção conformista e acção rebelde, a acção que com base em Epicuro e Lucrecio designo por acção-com-clinamen. A acção conformista é a acção que reduz o realismo ao que existe. Na concepção da acção rebelde socorro-me do

Por fim, a terceira posição seria a de **gerir**. Nesta, a agência ou os humanos em ação é o aspecto fundamental de sua relação com a estrutura e o sistema. Estaria relacionada ao conhecimento-como-emancipação (SANTOS, 1998), à produção de obras com poiésis (LEFEBVRE, 1973, 1983, 1991), como aspectos que supera o existente enquanto ruptura do mesmo, pois compreende que “tudo, a sociedade e a civilização” é resultante da produção humana em suas relações sociais. Mas, ainda, entende que a estrutura, ou o sistema como produção humana, pode ser desconstruída e construída por aqueles que a fizeram, seus produtores de fato.

Sendo assim, a produção/construção da gestão democrática do e no ensino, da e na escola, do e no sistema educacional e na cidade e no País, como resultante da indução do Estado (como novíssimo movimento social, Santos, 1998), deveria ser uma obra resultante da ação criativa e emancipadora daqueles/as que neste espaço assim o fazem e agem. No entanto, sendo o Estado e as instituições em geral órgãos de gestão saídos da sociedade e a ela subordinados, mas que, no processo histórico e na realidade, a dominam, controlam e exercita “o poder” em nome daquela (da sociedade) deverá agir – enquanto novíssimo movimento social - no sentido de induzir a sociedade e todas/as cidadãos a produzirem as políticas, os processos e seus resultados, portanto, as próprias relações sociais libertas como obras suas (dos cidadãos) em sua relação com o Estado), não mais como relação de dominação, subordinação ou de “alienação”, mas de emancipação, auto-gestão, autonomia.

## Considerações finais

A *u-topia* da produção da *democracia sem fim* (SANTOS, 1998) tem na produção da **democracia** da/na educação e do/no ensino um aspecto estratégico a se efetivar neste contexto mundial neoliberal, de “educação como mercadoria”, de um ensino flexível, da busca de competências para a empregabilidade (STOER e MAGALHÃES, 2003) em “conformidade” com as necessidades da acumulação e do capitalismo flexível (HARVEY, 1992). Mas, para tanto, deve produzir novos fundamentos políticos e sociais,

---

conceito clinamen [que] é a capacidade de desvio atribuída por Epicuro aos átomos de Demócrito, um quantum inexplicável que perturba as relações de causa e efeito. O clinamen investe os átomos de criatividade e de movimento espontâneo. O conhecimento-como-emancipação é um conhecimento que se traduz em ações-com-clinamen". Marx, em sua tese de doutorado La diferencia entre la filosofía de la naturaleza de Demócrito y Epicuro (México: Premiá editora de libros, S. A, 1987), já havia discutido o tema, em particular, na segunda parte (capítulo I: La desviación de los átomos de la línea recta (p.37) mas, também, de outros aspectos que diferenciam ambos os filósofos gregos.

paradigmáticos e de gestão da/na educação. Se no capitalismo, ainda conforme Santos (2001, 2002), viveríamos uma democracia de baixa intensidade, ou seja, onde o aspecto voto é o principal. De uma concepção hegemônica de democracia apenas política, portanto, enquanto exercício do governar das sociedades (logo, gestão dos recursos da sociedade pelo Estado/governo) como tarefa dos políticos (das elites) eleitos em processos competitivos e de acordo com as regras estabelecidas, o pressuposto final é a harmonia e a manutenção do sistema, que, sendo hegemônico, traduz-se também enquanto conhecimento e práticas sociais nesta sociedade.

Então, em primeiro lugar, a democracia deverá avançar para se tornar de **alta intensidade**, ampliando os instrumentos de participação, fiscalização e controle da população sobre os gestores públicos, como a implementação de Orçamentos Participativos em todos os níveis de governo e de poderes, da utilização de plebiscitos e referendos, e de outros mecanismos existentes na lei, e de outros a serem criados. Mas, também, a ampliação para a democratização através da efetivação de direitos sociais, econômicos, civis, etc., alguns dos quais previstos em lei e não efetivados<sup>3</sup>, bem como a criação de outros. No entanto, todos estes aspectos estariam restritos, ainda, à democracia *outorgada* e/ou de uma cidadania *outorgada* (ainda não efetivados em nosso país) e tributários da modernidade ocidental. Deveríamos, então, na perspectiva do Paradigma Emergente, articular a efetivação/ampliação/produção destes direitos ainda não efetivados, ao mesmo tempo em que efetivemos/ampliamos/produzimos a democracia *reclamada* e/ou cidadania *reclamada*. Para isso, caberia à sociedade discutir/envolver-se/produzir aquilo que lhe diz respeito (o uso dos recursos em impostos) e seu direcionamento conforme a utopia de cidade e de país que deseja, do futuro que deseja para seus filhos, bem como a criação de diferentes (e novos) instrumentos e espaços de exercício da democracia sem fim.

Se os fundamentos da democracia restrita se relacionam a concepções de conhecimentos (paradigmas) hegemônicos (SANTOS, 1999), que também estão em crise, mas que, ainda, **referendam, produzem e re-produzem** uma concepção de **sistema** (de conhecimento, social, político, etc.), perpassando toda a sociedade e as relações entre os humanos, e, portanto, todas as relações políticas e sociais bem como as concepções (paradigmáticas em educação), urge a produção de alternativas em relação aos próprios fundamentos da gestão da democracia nos sistemas educacionais articulados aos processos e instrumentos desenvolvidos nas escolas e nas salas de aula.

---

<sup>8</sup> A Constituição Federal (1988) estabelece que o salário mínimo deveria garantir certas condições de alimentação, moradia, saúde, lazer, etc., e que o valor atual, de R\$ 260,00 (duzentos e sessenta reais) está muito longe da efetivação do direito consagrado na lei maior do País.

Sendo nosso objetivo e utopia última, reafirmamos, a produção da democracia sem fim e no processo a produção (e compreensão) de e por parte dos diferentes agentes sociais da produção de obras resultantes de sua criatividade e inovação, portanto, “encharcadas” de significado, de relevância e de pertinência para si e para aquelas que as produzem como obra sua, as teses do Paradigma Emergente de Santos podem servir de ponto de partida a tal utopia.

Assim, uma gestão democrática da educação deveria ser uma obra resultante da produção dos diferentes *agentes* envolvidos nos processos de **ensino-aprendizagem** e de **gestão do ensino**, da **escola**, do **sistema** educacional numa determinada **cidade**, que busque ir além do mesmo, do igual, do instituído, do “sistema realmente existente” visando à construção/criação/produção de uma nova sociedade e civilização decorrentes da ação rebelde dos humanos em suas relações enquanto efetivação de uma democracia sem fim e de alta intensidade, que se aperfeiçoa e inova permanentemente.

## REFERÊNCIAS

- BOBBIO, Norberto. *Dicionário de Política*. Brasília: UNB, 1997.
- DICIONÁRIO Aurélio. *Dicionário da Língua Portuguesa*. 8.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- HARVEY, David. *A Condição Pós-Moderna*. Rio de Janeiro: Loyola, 1992.
- HOUAISS. *Minidicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- LALANDE, André. *Vocabulário Técnico e Crítico de Filosofia*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- LDB – *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (Lei 9.394/96). 7ª ed. Rio de Janeiro: DP e A, 2004. Apresentação de Carlos Roberto Jamil Cury.
- LDBEN. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1996.
- LEFEBVRE, Henri. *A Cidade do Capital*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- \_\_\_\_\_. *A re-produção das relações sociais de produção*. Porto: Scorpião, 1973.
- \_\_\_\_\_. *Hegel, Marx, Nietzsche*. Espanha/México/Argentina: Siglo XXI, 1976.
- LIMA, Licínio. Reformar a Administração Escolar: a recentralização por *controle remoto* e a *autonomia* como delegação política. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 8, n. 1, 1995.
- MACPHERSON, C.B. *A democracia liberal: origens e evolução*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- MACPHERSON, C.B. *Ascensão e queda da justiça econômica e outros ensaios*. São Paulo: Paz e Terra, 1991.
- MAGALHÃES, A; STOER, S. A nova classe média e a reconfiguração do mandato endereçada ao sistema educativo. In: *Educação, Sociedades e Culturas*, n. 18, p.25-40. Porto: Edições Afrontamento, 2002.

- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Crítica da Razão Indolente*. Volume I. São Paulo: Cortez, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Radicalizar a Democracia*. São Paulo: Cortez, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Reinventar a Democracia*. Lisboa: Gravidia: Fundação Mário Soares, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Afrontamento, 1999 (1ª edição 1985/86).
- STOER, Stephen. *Democracia e Mudança na Educação em Portugal*. Porto: Afrontamento, 1986.
- \_\_\_\_\_. Educação como direito: o papel estratégico da educação pública na construção da Igualdade e justiça social, In. *FORUM SOCIAL MUNDIAL*, eixo temático I, 24-27 outubro de 2001, Porto Alegre, Brasil. Conferência de Abertura.
- \_\_\_\_\_; CORTESÃO, Luiza; MAGALHÃES, António. A questão da impossibilidade de decidir e o despacho sobre os currículos alternativos. *Actas do VIII Colóquio Nacional da AIPELF/AFIRSE*, 2001. p. 201-215.
- WALLERSTEIN, I. *Capitalismo histórico e civilização capitalista*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2001.
- ZAOUAL, Hassan. *Globalização e diversidade*. São Paulo: Cortez, 2003.

---

---

**Carlos R. S. Machado** é licenciado em história, mestre e doutorando em educação (UFRGS). Atualmente é professor da FURG e pesquisa políticas públicas e gestão da educação. Organizou, com Marco Mello e Anália Martins, "A educação na cidade de Porto Alegre" (IPPOA, 2004); com Rodrigo Perla Martins, "Identidades, Movimentos e Conceitos - Fundamentos para Discussão da Realidade Brasileira (Feevale, 2004); e publicou recentemente os seguintes artigos: A gestão democrática do/no sistema educacional e a democracia sem fim, In: Frigotto, Gaudêncio e Ciavatta, Maria (org.), ENSINO MÉDIO - ciência, cultura e trabalho (MEC, 2004).  
E-mail: carlosrmachado@furg.br

---

---

Artigo recebido em junho/2004