

**A GESTÃO DO SISTEMA PÚBLICO DE ENSINO DO DISTRITO FEDERAL NO
PERÍODO DE 1995 A 1998: UMA GESTÃO PRAXÍSTICA E
MULTIRREFERENCIADA?**

Rita de Cácia V. Martins de Souza

No Brasil, as discussões sobre gestão da educação se dividem em duas vertentes: a utilização de princípios e métodos utilizados na administração de empresas e a negação da necessidade de uma administração na área educacional.

A primeira vertente defende a universalidade dos princípios da administração utilizados nas empresas e assim o fazem por entenderem a escola como uma organização que também deve promover a eficiência e a produtividade. Em contraponto, a segunda vertente analisa a instituição escolar como um espaço eivado de autoritarismo e sócia da empresa capitalista, identificando a administração como a principal responsável por este desvirtuamento das funções pedagógicas. A partir deste ponto de vista, a escola apenas se tornará democrática e humana se abandonar os pressupostos da gestão empresarial e capitalista.

Ambas as vertentes não consideram que a atividade administrativa nas organizações se dá em condições históricas concretas, para atender as necessidades e interesses de pessoas e grupos. E que para entendê-la é preciso analisá-la enquanto ação coletiva dos homens. Friedberg(1992) caracteriza as organizações como um movimento de essência mais ou menos espontânea, de fronteiras incertas e com estruturas fluidas, emergentes e informais, como um movimento que representa o devir, o surgimento do novo e a historicidade, na qual os atores fazem seus jogos e suas estratégias. E é neste quadro que cabe indagar: como administrá-las?

É significativa a ausência de discussões nas organizações educacionais sobre a natureza profunda do ser humano que educa e é educado, que administra e é administrado, como atores estratégicos capazes de elaborar hipóteses sobre seus parceiros, sabendo respeitar suas identidades, interesses, desejos e projetos, sobretudo, interpretando incessantemente os comportamentos dos outros. Portanto, agindo como seres ativos que não absorvem passivamente o contexto daí derivando a impossibilidade de vê-los apenas como trabalhadores e alunos que devem desempenhar suas funções visando a

produtividade e a eficiência e que, necessariamente, deverão apresentar um produto acabado ao final do processo, segundo o ritmo ditado pelo sistema.

Por outro lado, as organizações públicas que possuem a especificidade de terem como objetivo atender as demandas sociais como as de educação, cuja ação possui um caráter político, instrumental e não gratuito e também seus atores estão em interdependência e participam de vários espaços de ação, têm sido ao longo dos anos desvirtuadas na sua identidade. São excessivamente morosas para atender o usuário dos seus serviços, afastando-se demasiadamente dos seus objetivos originais.

O quadro que hoje se delinea nas instituições educacionais brasileiras no tocante à administração tem sido de uma excessiva ênfase na busca da eficiência e na eficácia organizacionais, ambos os termos utilizados como sinônimo de qualidade. A qualidade sob o ponto de vista da administração para o desenvolvimento econômico e social, baseia-se fundamentalmente na efetividade entendida como alcance de objetivos amplos de equidade e valorização humana. Ter como objetivos a eficiência e a eficácia significa criar, na sua grande maioria, instituições fortes e estáveis, mas que promovem os objetivos do desenvolvimento econômico e social.

O discurso modernizador diz que a grande maioria dos sistemas públicos de ensino no Brasil organizam-se de forma burocratizada quando deveriam assumir formas organizacionais flexíveis, adaptáveis e processos administrativos que garantam respostas inovadoras.

Ao considerar uma organização educacional como um sistema de atores, contingente das interações eles, constrói-se uma nova visão da coordenação do trabalho educativo como processo. Segundo Friedberg,(1992) é preciso vislumbrar a ação da mudança como ação política :

Enquanto ação política , vai buscar sua racionalidade e a sua legitimidade só aos atores que a têm e que a inscrevem num contexto, isto é, a um sistema de atores empíricos com as suas características, as suas estruturas de poder, as suas capacidades e as suas regras do jogo. Como toda ação política, ela pode certamente alimentar-se de princípios e valores de alcance geral: mas não são unicamente esses valores que a justificam e a legitimam, é a sua capacidade de transformar efetivamente no sentido desejado a estruturação do sistema de atores em questão, ou seja, são os seus resultados. (p.325)

Por sua vez, Ardoino (1970) propõe uma abordagem multirreferencial, que dê conta da complexidade da gestão (management)das organizações. Para ele, não se trata de

negar a organização e sua gestão. Mas de situar a estas no seu momento específico, dialetizando-a com os requerimentos do reconhecimento dos indivíduos, das relações interpessoais, da força dos poderes humanos, e tudo isso dentro de marcos institucionais condicionantes e superáveis.

Ao entendermos assim, a gestão da educação como prática social, o conhecimento dela se faz a partir de uma abordagem metodológica reflexiva, como qualidade de um olhar que questiona o mundo do conhecimento. Ardoino (1998) afirma que o sujeito está no mundo, que por sua vez não existe independentemente do conhecimento que esse sujeito faz dele. A história e a temporalidade, portanto, integram esse conjunto produzindo rupturas, identificando contradições e conflitualidade. Foi com esse entendimento que procuramos analisar a gestão do sistema público de ensino do DF no período de 1995 a 1998 no tocante à coerência entre os princípios político-filosóficos da Proposta de Governo implementada e a forma de gestão da educação adotada.

Ao trabalharmos com sujeitos de uma organização lidamos diretamente com a intersubjetividade e para isso faz-se necessário levar em consideração a noção de negatividade, isto é, “a capacidade dos sujeitos fazerem abortar, por suas contra-estratégias, as estratégias de que se sentem objetos, compreendidas aí, bem entendido, as estratégias de pesquisa.”(Ardoino, 1998, p. 21)

Desta forma, as ciências sociais e humanas se descobrem na sua interdisciplinaridade constitutiva e a gestão da educação como parte desse conjunto, diante da riqueza das suas situações, pode ser considerada também como complexa e multidimensional. As ciências do homem, da sociedade e da educação são plurais por construção e para se refletir sobre as mesmas, necessitamos de uma abordagem multirreferencial.

Ardoino (1998) afirma que a inteligibilidade das práticas educativas é complexa porque estas são imbricadas e determinadas pelo projeto de sociedade que as funda e pelas expectativas de otimização da ação. Isto supõe uma pluralidade de olhares e perspectivas para podermos nos acercar de um universo tão rico.

Daí que a abordagem deve ser antes clínica que experimental. Pois o clínico se opõe ao experimental e coloca o testemunho ou o depoimento como uma das principais formas de escuta de sujeitos no sentido de apreender a realidade existencial e a incerteza. Isto se

dá, porque se trata antes de buscar um modelo mais antropológico que físico. Trabalhamos, é certo, a partir de uma hermenêutica que procura reabilitar o sentido que se constrói, como afirma Ardoino (1998), a partir do libidinal, das pulsões do desejo, da angústia, do inconsciente, das resistências, da agressão, da violência e do conflito como dimensões da ação reais, que são simultaneamente destrutivas e criadoras, portanto, objetos de conhecimento.

Na compreensão clínica da situação educativa é fundamental a reintegração do tempo como temporalidade e não como cronologia. A partir desse entendimento é que consideramos a gestão da organização educacional como aquela construída nas relações cotidianas entre os sujeitos que a formam e lhe dão sentido, portanto, o tempo vivido é o que nos importa.

Dessa forma, procuramos olhar a organização educacional em questão, através dos diversos olhares dos sujeitos que a geriram no período histórico que delimitamos enquanto espaço e tempo cronológico. Salientamos, entretanto, que conforme esclarecemos anteriormente, interessa-nos para o trabalho a temporalidade expressa pelos sujeitos através do relato de suas vivências. Procuramos, então, ouvir a organização num percurso que abarcasse todas as suas instâncias de decisão, na tentativa de entender os imbricamentos e intercomunicações entre elas.

Partimos, para a análise dos depoimentos dos sujeitos, do pressuposto de que as ações administrativas são ações interativas e, como tal, estão entre aquelas que para Castoriadis(1982), remetem à práxis. As ações da práxis são aquelas cujos resultados dependem de que os indivíduos (ou sujeitos) envolvidos fazem. Tal é o caso da educação, da pedagogia, da política (e da gestão), como de resto, as de que trata a clínica psicológica. além disso, são ações emancipadoras nos fins pretendidos e nos meios utilizados para alcançá-los.

Para Castoriadis (*A instituição imaginária da sociedade*, 1982) o mundo histórico é o mundo do *fazer* humano. Este fazer tem relação direta com o saber, porque o essencial das atividades humanas, não pode ser entendido como reflexo ou técnica.

Ele chama de práxis “o fazer no qual o outro ou os outros são visados como seres autônomos e considerados como o agente essencial do desenvolvimento de sua própria

autonomia. A verdadeira política, a verdadeira pedagogia, a verdadeira medicina e [a verdadeira gestão] [...] pertencem à práxis.”(p.94)

A práxis é um por fazer porque a autonomia pretendida acima é um fim e um meio. Ele esclarece, contudo, que não se reduz a um esquema calculado de causa e efeito. Ela é processo à medida que existe uma relação interna entre a busca do desenvolvimento da autonomia e o exercício da mesma.

A práxis é um movimento em direção a . E a práxis administrativa, assim como a pedagógica estão intimamente relacionados porque a direção é o sujeito e a coletividade que educa e é educado no processo. A partir da consciência dessa unidade em si e para si, ela assume, conforme o autor: “[...] a capacidade de ultrapassar toda determinação preliminar, de produzir o novo, novas formas e novos conteúdos. No que se refere à práxis [...] ela encontra a totalidade como unidade aberta fazendo-se a si mesma.”(p. 110)

Em síntese, a práxis revolucionária não precisa produzir o esquema total e detalhado daquilo que visa instaurar e dar garantias de que consegue resolver todos os problemas que surgirem. Ela precisa demonstrar apenas que não existe a incoerência no que é proposto e que sua realização trará benefícios para todos.

Em sua raiz subjetiva o projeto revolucionário tem presente as motivações e os desejos de muitos e a busca da autonomia é uma nova forma de relacionar-se com o outro ou os outros: “É o desejo de poder encontrar o outro como um ser igual a mim e absolutamente diferente, não como um número. [...] Desejo de poder vê-lo e que ele possa ver-me como um outro ser humano, que nossas relações são sejam um campo de expressão da agressividade, que nossa competição permaneça dentro dos limites do jogo.” (p. 113)

Castoriadis (1992) retoma esta mesma discussão ao comentar a obra de Philippe Raynaud sobre Max Weber. Segundo ele, nós não compreendemos todos os comportamentos individuais, nem mesmo os nossos. O mundo social - histórico do qual tomamos parte através da auto - criação é um mundo de sentidos e de significações e não pode ser pensado como uma idealidade:

É um mundo que deve ser sustentado por formas instituídas, e que penetram até o âmago do psiquismo humano, modelando-o de forma decisiva, na quase totalidade de suas manifestações identificáveis.[...]Quer se trate de atos individuais, de fenômenos coletivos, de artefatos ou de instituições, sempre tenho que me haver com alguma coisa que é constituída como tal pela efetividade imanente de um sentido. (p. 55- 56)

Indivíduo e sociedade são uma e a mesma coisa porque o processo de socialização da psique humana é uma atividade socialmente instituída e que a cada vez diferentemente, abre acesso a um mundo de significações imaginárias sociais.

Em função disso, afirma o autor, é incoerente um agir individual porque o fenômeno social – histórico existe enquanto coletivo anônimo e o seu modo de ser, é na qualidade de imaginário radical instituidor e criador de significações.

Essa criação é *ex-nihilo*: quando a humanidade cria a instituição ou a significação, ela não combina elementos que teria encontrado esparsos diante dela. Ela cria a forma instituição, e em e por essa forma ela se cria a si mesma enquanto humanidade. [...] Criação *ex-nihilo*, criação da forma, não quer dizer criação *cum nihilo*, sem meios e sem condições, sobre tábula rasa.[...] toda criação histórica realiza-se sobre, em e pelo que foi instituído (sem falar das condições concretas que o cercam). Isso a condiciona e a limita – mas não a determina.(p. 60)

A ação do homem no mundo social – histórico para ele, baseia-se em valores últimos, porque toda responsabilidade é responsabilidade com referência a certos fins:

Se a minha ética da responsabilidade proíbe que eu empreenda tal ação política porque, por exemplo, ela poderia acarretar o sacrifício de vidas humanas, é com toda evidência porque estabeleço a vida humana como valor absoluto, ou superior a todo outro – o que é uma convicção. E se eu quiser promover a grandeza da causa, a todo custo, aconteça o que acontecer, corro o risco de arruinar essa causa. (p. 68)

Chega-se assim, a um conceito de ação administrativa como movida pela racionalidade substancial e pela ética da convicção, superando o instrumentalismo vigente na concepção da racionalidade weberiana. Essa perspectiva rompe e dissolve o binômio agente/paciente e por consequência com a correlação meios/fins. A ação administrativa deixa de ser a escolha entre racionalidades distintas, para se colocar em outro plano.

O conceito de práxis utilizado por Castoriadis, afirma Imbert (1994), remete a uma prática social. Esta se distancia do empreendimento fabril, porque toda práxis é um encontro/confronto entre atores portadores de autonomia, e nos quais a autonomia é, ela própria, o efeito e o alvo, o meio e o fim da interação. Retomando novamente Castoriadis, Imbert (1994) afirma que com a indissociabilidade dos meios e fins, simultaneamente, surgem relações de parceria entre os atores em lugar das práticas de manipulação técnica. Dessa forma, a ação humana fica assim colocada: enquanto atividade fabril, , pertence à

poiesis, isto é, possui um fim determinado e acabado, onde o fazer se resume a uma questão de cálculo mais ou menos exato, como na construção de uma casa; e por outro lado enquanto, prática social (*práxis*), relação entre pessoas, remete a um fim susceptível de um processo mais demorado, ou até mesmo a um inacabamento, e traz a forte marca da imprevisibilidade e da não programabilidade.

Para Imbert, então, a problemática se coloca não na escolha entre duas racionalidades e duas éticas, mas remete à competente articulação de dois paradigmas distintos: o da *poiesis* e o da *práxis*.

Acontece, porém, que tais paradigmas não apenas se opõem, mas se articulam dialética ou complementarmente:

[...]um não existe sem o outro e , mais precisamente, sua confrontação no quadro não tem outro sentido senão o de sublinhar a inclinação poética na qual correm o risco de se ver fechadas as práticas, se não fizerem o esforço de se abrir para levar em consideração a dimensão praxista.[...] [E em contrapartida:] Isto não significa, entretanto, que seja preciso rejeitar toda abordagem poética. A determinação dos meios e dos fins, a busca da melhor adequação entre os dois, a produção enfim, de um *ergon*, não poderiam ser abandonadas sem se cair na ilusão de uma pura *práxis*.(p. 160)

A realização da *práxis* requer sua tradução operativa numa *poiesis*, o que é o mesmo que dizer uma tradução dos valores em metas, sem contudo traí-los.

Nesta tradução de valores em metas é preciso ter claro que a organização educativa é um lugar institucional, determinado culturalmente e este caráter define bem suas limitações, seu peso, sua inércia tanto para professores como para os alunos. É a administração, os diretores, coordenadores, agentes administrativos, vigias. Mas não é apenas o instituído, há também o caráter instituinte que penetra em pequenas doses, portanto a organização educativa é o lugar do novo, o lugar da aprendizagem.

Por ser um lugar institucional, ela oferece uma cultura, uma estrutura de valores e normas, uma maneira de pensar e ver o mundo e orientar o comportamento de seus atores. A sua organização, afirma Enriquez (1997): “ aperfeiçoa uma armadura estrutural que se cristaliza numa determinada cultura que se tem em mira, [...] em atribuições de postos, em expectativas de papéis a cumprir, em condutas mais ou menos estabilizadas, em hábitos de pensamento e de ação, que devem facilitar a edificação de uma obra coletiva.”(p.33)

Para analisarmos esta realidade complexa se faz necessário uma análise multirreferencial das organizações e situações educativas que não é uma tentativa de utilizar categorias explicativas e elaboradas com este fim. Tanto Ardoino(1980) quanto

Enriquez (1997) buscam construir não apenas categorias ou variáveis que possam ser manipuladas em experimentações elaboradas com esse objetivo, mas tecer uma rede de idéias e representações acerca de atitudes e comportamentos manifestos ou latentes que expressem valores, desejos em relação com uma dada situação em análise que possam corresponder, como afirma Ardoino(1980), a sistemas práticos de inteligibilidade, isto é, “os que funcionam praticamente como tais. Estruturam a ação e os comportamentos com se expressassem uma intencionalidade e uma visão de mundo deliberadas.” (p.50)

Assim o analisar a partir desta perspectiva tem como função questionar a aparência constituída que é oferecida ao olhar do outro, na tentativa de mirar e iluminar para além do que é visto. E como afirma Ricoeur(apud Ardoino 1980 p.51) é a inteligência do duplo sentido da equívocidade que é característica da realidade humana e social, ao contrário da univocidade simplificadora de uma racionalidade inadequada e estreita: “O objeto da interpretação é, com efeito, a restituição do sentido, a descrição e a tradução de uma língua para outra de tudo que não podia ser expresso de imediato, tal como na forma simbólica, a forma enigmática e dissimulada.”(p.52)

Nesta perspectiva, Ardoino(1963) propôs um modelo de inteligibilidade das organizações. Segundo ele, a análise das organizações deve ser feita em diferentes planos. Não se trata de escolher “o elemento chave”, mas de levar em consideração a coexistência de diferentes elementos e planos de análise, todos inconfundíveis, inseparáveis e inelimináveis. Sua coexistência caracteriza a complexidade do fenômeno organizacional.

Num sistema complexo, internamente cada elemento possui uma função especializada e estas funções se organizam em níveis hierárquicos. Os níveis e elementos estão intimamente ligados através de laços que formam uma rede de interconexões que de maneira alguma podem ser consideradas lineares. O resultado disto é uma totalidade organizada de comportamento dificilmente previsível.

A partir das abordagens complementares de Ardoino e Enriquez, trabalhamos apenas com os cinco momentos que nos pareceram fundamentais na análise da ação administrativa, no tocante à coerência entre meios e fins: o momento pessoal, o momento social - histórico, o momento institucional, o momento organizacional e o momento grupal.

No nosso esforço de síntese na análise desses momentos, retomamos Barbier(1998) quando afirma que a escuta sensível é uma tentativa de compreender o excedente de sentido que existe na prática ou na situação educativa.

A partir desse entendimento é que podemos afirmar que a gestão educacional analisada constituiu-se numa práxis no campo pedagógico, porque nesse espaço, tanto em nível dos princípios como nas ações e nos meios utilizados, o outro ou os outros foram visados como seres autônomos e considerados como agentes essenciais do desenvolvimento de sua própria autonomia.

Para isso, o fazer coletivo e a formação de sujeitos coletivos foi predominante nas decisões e nos processos considerados tradicionalmente como pedagógicos. Isto pode ser constatado nos documentos de governo ao relatar essas ações e a forma minuciosa de descrever todo o planejamento das ações, bem como pela a caracterização qualitativa e quantitativa dos sujeitos envolvidos.

No depoimento dos sujeitos envolvidos nesse fazer coletivo, em todas as instâncias, esteve presente o quanto eles se sentiam pessoas efetivas e eficazes que possuíam valores, afetividade e entendiam o fazer educativo como uma práxis que tinha na paixão e no compromisso seus componentes fundamentais.

A partir desse fazer pedagógico praxístico é importante pontuarmos as mudanças que se construíram ao longo da gestão; principalmente pelos meios utilizados na sua implementação:

1. No campo político todas as ações que permitiram que a organização voltasse seu olhar sobre si mesma para refletir sobre o fazer dos que a constituíam. Nesse esteio estão os encontros para discussão, em todas as instâncias da rede. Estas ações instauraram movimentos instituintes, como as eleições nas escolas, os Conselhos de Classe Participativos, a representação da comunidade escolar nas plenárias do Orçamento Participativo, que permitiram aos sujeitos (pais, educadores e alunos) redescobrir e se reapropriar do aparelho educativo mantido pelo Estado.

Nesse sentido, além dos Conselhos Escolares, os Conselhos de Classe participativos e até mesmo os Conselhos Regionais que deliberavam sobre a merenda escolar, haviam os coletivos que se tornaram conhecidos como colegiados: Colegiado do Departamento de Pedagogia, o Colegiado de Diretores de Escolas, o Colegiado da Secretaria de Educação e

Fundação Educacional e a organização dos professores por coletivos das Fases. Que se tornaram as verdadeiras instâncias de decisão da rede.

2. No campo pedagógico a escola voltou o olhar sobre si mesma em diversos momentos ao longo do processo de implementação da política educacional quando:

- a) discutiu as relações entre os sujeitos que formavam a comunidade escolar nos encontros gerais de auto-análise;
- b) se propôs e implementou-se uma nova organização escolar e curricular que alterou a jornada escolar, a coordenação pedagógica dos professores tanto em nível local, como também na forma associativa e regionalizada;
- c) articulou-se as mudanças pedagógicas com a formulação de uma política de formação permanente e continuada dos educadores concebida, enquanto rede de aperfeiçoamento que atuou por núcleos de unidades escolares, expressando a práxis como é entendida por Castoriadis (1999): “Chegamos, assim, a uma idéia de autonomia que difere radicalmente da simples auto - constituição. Concebemos a autonomia como a capacidade – de uma sociedade ou de um indivíduo – de agir deliberada e explicitamente para modificar sua lei, isto é, sua forma.” (p. 218)
- d) Elaborou coletivamente o Plano Quadrienal de Educação e convocou o I Congresso de Educação para discutir a implementação da Escola Candanga, abrindo desta forma espaço para uma ação instauradora ao resignificar o campo simbólico da instituição. Esta alteração se deu a partir da tensão entre instituinte e instituído, quando se tentou presentificar a utopia de uma educação pública de qualidade como eixo norteador de um governo amoroso, democrático e popular que se propunha a governar educando.

3. A gestão dos setores administrativos, entretanto, agiu em descompasso com o fazer pedagógico, ao não conseguir alterar a correlação de forças entre os sujeitos porque não se desenvolveu novas formas de organização do cotidiano da burocracia. Esta permaneceu com as características da organização tradicional analisada pela Teoria Clássica e pela Teoria da Ação Estratégica:

- a) a divisão de tarefas que delimitava as funções e os papéis resultou na morosidade no desenvolvimento das ações, aspecto repetidamente apontado pelos gestores das unidades de ensino;

- b) um sistema de comunicações que não conseguiu romper com as formas já instituídas da correspondência oficial, no máximo a tornaram mais eficiente. O malote conseguiu se tornar diário, entretanto, mesmo com a informatização parcial da rede ele era o único meio viável para manter o fluxo lento das informações;
- c) as fontes de poder, tanto na Secretaria de Educação quanto na Fundação Educacional continuaram sendo delimitadas pelas regras oficiais da organização e do organograma. Como apontam Crozier e Friedberg (1977), o conhecimento das estruturas administrativas independente da alteração das chefias, permanecia nas mãos dos técnicos, que possuíam o conhecimento especializado e o conhecimento das regras organizacionais em geral. Eram os técnicos que dominavam os meandros da legislação e estabeleciam assim, até onde as mudanças podiam ir, isto é, os limites legais para o movimento instituinte gerado pela nova política educacional. Nesse aspecto, pesou e muito a falta de experiência administrativa dos gestores que implementaram a proposta. Houve por parte destes últimos uma tentativa de reestruturação dos instrumentos legais, contudo, esta ação se deu de forma pontual, mas não houve tempo necessário para uma ampla revisão desses instrumentos.
- A coerência na esfera administrativa de apoio se fez presente quando, mesmo mantendo planejamento e execução separados, não se excluiu ou reprimiu o movimento de crítica a estas determinações formais. Em muitos momentos a rede questionou as chamadas “ordens” da Secretaria de Educação e Fundação Educacional, como foi o caso dos calendários escolares, da metodologia utilizada na movimentação dos professores, na ação unificada das Divisões Regionais de Ensino ao não aceitarem as punições a serem aplicadas pelo governo quando do movimento de greve dos professores em 1998, que fez o governador cancelar as medidas, mesmo depois de veiculadas pela mídia.
- d) No tocante às relações de trabalho, houve um claro esforço de desenvolver uma política de formação permanente dos educadores onde se incentivou a adesão voluntária dos educadores e a formação em serviço. Espaço onde os sujeitos se reconheciam enquanto tais e portanto responsáveis pela sua formação e pela sua prática.

4. No momento organizacional, quando as finalidades (fins) se transformam em objetivos e metas, a avaliação se torna parte fundamental nesse processo, com tanto se for entendida como um acompanhamento das ações implementadas, no sentido da sua coerência com o projeto em implementação e o controle por sua vez integra a avaliação, ao expressar o alcance das finalidades, porém, há que se considerar que além dos aspectos quantitativos de matrícula e evasão, o controle expressou apenas parcialmente o nível de sociabilidade e de desenvolvimento pessoal dos alunos, nas escolas onde se implantou as Fases de Formação, enquanto os outros sujeitos da organização ficaram à margem desse processo ou no máximo foram submetidos a uma avaliação de desempenho, no caso dos servidores da Carreira Assistência e à avaliação do Estágio Probatório que prestavam os servidores recém - contratados mediante concurso público.

Há de se salientar, por outro lado que se desencadeava ao final da gestão uma avaliação da Segunda Fase de Formação , que envolvia professores e alunos. Também a Divisão de Pessoal e o Departamento de Planejamento tinham como meta, após o mapeamento dos professores e alunos da rede, desenvolverem ações para uma avaliação institucional. De fato cumpriu-se apenas a primeira parte desse mapeamento até o final da gestão.

Córdova (1998) afirma que avaliar o saber, o saber fazer e o saber ser são fundamentais para a autonomia humana: “(...) estes saberes são instrumentos de sua emancipação (atores envolvidos), da conquista da autonomia, seja numa sociedade solidária, seja muito mais urgentemente, numa sociedade competitiva excludente, na qual saber é poder, e poder é sobreviver.”(p. 276)

5. No momento grupal se discutiu o significado da autoridade como atributo de uma chefia determinada para se considerar os papéis assumidos pelos indivíduos, principalmente quando conseguiram estabelecer seções que se auto - geriram e quando mesmo dentro da hierarquia da organização as decisões tomadas pelos grupos eram aceitas pelas instâncias superiores sem interpor questionamentos. Esta ação foi marcante na área pedagógica ao levar em conta a vida afetiva dos grupos, suas ambivalências e contradições.

Reflexo disso foram os núcleos de formação por escolas que fizeram os professores e coordenadores se sentirem parte da rede e com capacidade de decidir sobre

suas próprias práticas, mediante a troca de experiências com outros parceiros, e sem dúvida, nessa troca estavam embutidos os fantasmas dos grupos, suas mitologias e seu imaginário e tudo que fez parte da afetividade, das paixões e das pulsões.

6. No momento institucional a proposta político – educacional, como concretização de um fazer coletivo, não representou nada mais que uma tentativa de desvelamento dos anseios de uma rede que possuía uma série de elementos no seu imaginário de como deveria ser uma educação e uma escola pública de qualidade.

É óbvio que trazer à tona os registros do simbólico e do imaginário de uma organização educativa não é uma empreitada para uma gestão de quatro anos, visto que isto só se dá através dos resultados e das conseqüências dos mesmos sobre o tecido social.

O nosso fazer, segundo Castoriadis (1999), está intrinsecamente ligado ao agir social efetivo porque a política, tanto no seu conteúdo quanto na sua atividade, devem ser construída tendo como objetivo a autonomia de inspiração psicanalítica e histórico – política, porque ela é individual e social:

Uma sociedade autônoma quer dizer uma sociedade na qual a reflexividade coletiva atingiu seu máximo. A democracia é o regime da reflexividade, é o regime em que se reflete e se decide em comum sobre o que se vai fazer, quer se trate da lei, ou de obras coletivas. (...) Tudo isso concerne à discussão sobre os objetivos políticos e das instituições. (p. 114)

A ação política do governo democrático e popular preocupou-se em produzir efeitos de sentido, quando tinha como mote *fazer a revolução na educação* do Distrito Federal e para isso agiu sobre o imaginário dos sujeitos que a formavam. Não foi à toa que um dos gestores afirmava no seu discurso que usaram a *metodologia dos ataques* para ter uma resposta imediata da rede e colocarem para a população a que vieram, seja através da mídia, seja através do marketing indireto na pintura da frota dos carros oficiais com o logotipo da Escola Candanga, com a nova concepção arquitetônica das escolas construídas e reformadas que procuraram resgatar o lúdico no espaço escolar, trabalhando com cores e formas que atuavam diretamente sobre o inconsciente das pessoas.

Além disso, utilizarem-se de mecanismos comuns na militância sindical e partidária para disseminar a proposta: elaboração de publicações curtas e diretas distribuídas em assembléias, participação em debates abertos com a comunidade para

discutir a proposta, utilizando-se não da forma de discurso institucional, mas do discurso político que atua diretamente sobre o emocional dos sujeitos entre outros.

7. No momento pessoal e coletivo é impossível avaliar o que de fato se instituiu porque a organização/ instituição é pulsante, humana, eivada de paixões e os seres humanos movidos simultaneamente por uma ética da responsabilidade e da convicção de forma inseparável. Este conjunto integra e dá forma a um *sistema de ação concreto*, como denomina Friedberg (1997) onde são agentes/atores e em determinado momento autores que num processo dialético realizam movimentos de superação e regressão, assumindo-se dessa forma como seres não lineares e contingentes.

A gestão é portanto, um fazer prático – poético porque a transformação só se dá através da auto – transformação dos sujeitos envolvidos. Daí para uma proposta se auto-denominar de revolucionária deve não apenas abalar as estruturas concretas da organização, mas atuar com e para as pessoas, porque são elas e para elas que a organização existe.

A autonomia e a emancipação se darão se e somente se, os sujeitos que formam essa organização assim o queiram. No caso do Distrito Federal, podemos afirmar que a proposta implementada no período de 1995 a 1998 foi uma ação instituinte por ter desencadeado um processo de ação – reflexão – ação no entendimento freireano pelo menos no campo pedagógico, o que permitiu aos sujeitos viverem uma experiência de autorização individual e coletiva.

A política educacional em questão foi coerentemente um resultado do contexto social-histórico porque colocou claramente para a sociedade as suas finalidades, no bojo de qual projeto político ela estava inserida e qual projeto emancipador estava colocado:

um projeto que acredita na condição humana, na possibilidade real do convívio solidário, democrático e ético nas relações sociais. Crê entre outros aspectos, na formação crítica dos cidadãos, na qualificação permanente dos sujeitos que constroem a história da humanidade. Aposta em um paradigma democrático e libertário como referencial para as mudanças nas relações sociais vigentes.(...) Enfim, foram quatro anos em que se trabalhou a conscientização da educação enquanto bem de domínio público, condição de cidadania e dever do Estado. É com este propósito que finalizamos nossa prestação de contas, tendo à certeza de que será sempre importante aprender com o passado para construir o presente. E mais ainda, é não esquecermos que sempre devemos apontar para o futuro.(Prestação de Contas do Governo Democrático e Popular, DF, 1998)

O apontar para o futuro colocado nesse documento produzido para a Prestação Pública de Contas abria a possibilidade e afirmava a coerência da Proposta com a questão da práxis que é sinônimo do imprevisível e do inacabamento. Era o final de uma gestão, mas não o final de uma luta, como mesmo afirmaram os discursos dos sujeitos que possuíam uma história de militância sindical e partidária, ao terem o entendimento de que havia-se perdido as eleições, mas ganhara-se experiência e formação para que no momento histórico seguinte pudesse se fazer uma oposição mais qualificada ao projeto neoliberal e conservador que assumia a cena.

Esse entendimento se deu também em outras áreas que ocuparam o governo, e para o Partido dos Trabalhadores, o final da gestão à frente do governo do Distrito Federal também era o momento de auto - crítica sobre a coerência entre os fins e os meios:

Diante da derrota eleitoral de outubro de 98 e dos imensos desafios que se colocam para o PT – DF, a angústia precisa ser substituída pela necessidade de discutirmos nossa política, refazermos nossa prática e reconstruirmos nossa organização social e de base. Temos clara a importância de estarmos juntos, dialogando com todas as forças partidárias e o maior número possível de filiados, sem restrições e sem esquecer de apontar os erros cometidos, mas com a responsabilidade de contribuir com a construção partidária. (...)

O programa democrático e popular é uma construção transitória destinada a cumprir tarefas que, em si, não são revolucionárias, mas contribuem para o avanço do processo de transformação. Por exemplo, a dimensão participativa não necessariamente adquire um caráter revolucionário, mas politiza a sociedade civil e tensiona a organização política com perspectivas cada vez mais ampliada de democracia direta. (...)

É claro que não basta falar em socialismo, proclamar o socialismo, pregar o socialismo. É preciso traduzi-lo, explicá-lo nas cores dos trabalhadores e excluídos. É preciso transformá-lo em sonhos, em imagens. É isto que não fizemos na campanha. Vendemos um governo, e não um futuro. Vendemos estatísticas e não esperança.” (Documento PT em Movimento, março de 1999)

Referências Bibliográficas

A . Referenciais teóricos:

1. ARDOINO, Jacques. *Management ou commandement: participation et contestation*. Paris: ANDSHA – EPI, 1970.
2. _____. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. trad. Rosângela B. de Camargo In. *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: EdUFSCar, 1998
3. _____. *Perspectiva política de la educación*. Madrid: Narcea, S.A Ediciones,1980
4. BARBIER, René. *Pesquisa-ação na instituição educativa*. . Rio de Janeiro: Zahar, 1985
5. _____.A escuta sensível na abordagem transversal. trad. Maria Amália Ramos In *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: EdUFSCar, 1998.
6. BERNOUX, Philippe. *La sociologie des organisations*. Paris: Éditions Seuil, 1985
7. CASTORIADIS, Cornelius. *A Instituição imaginária da sociedade*. Trad. Guy Renaud. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
8. _____. *As encruzilhadas do labirinto: o mundo fragmentado*. Trad. Guy Renaud. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
9. _____. *Feito a ser feito: as encruzilhadas do labirinto V*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
10. CÓRDOVA, Rogério. *Educação, instituição e autonomia: uma análise da gestão educacional no Município de São Paulo no período 1989/1992*. São Paulo: PUC, 1997 – Tese de Doutorado.

11. _____. *Administração das organizações educacionais: entre a práxis e a poiesis*. Brasília: UnB, 1998 (Xerox, inédito)
12. CROZIER, Michel. *O fenômeno burocrático: ensaio sobre as tendências burocráticas dos sistemas de organização modernos e suas relações na França, com o sistema social e cultural*. Trad. Juan A . Gili Sobrinho. Brasília: Editora da UnB, 1981.
13. CROZIER, Michel & FRIEDBERG, Erhard. *L'acteur et le système: les contraintes de l'action collective*. Paris: Éditions du Seuil, 1977.
14. ENRIQUEZ, Éugène. *A organização em análise*. Trad. Francisco da R. Filho. Petrópolis – RJ: Vozes, 1997.
15. FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Trad. Moacir Gadotti e Lilian I. Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
16. _____. *Educação como prática da liberdade*. 13^a edição. Rio de Janeiro: paz e Terra, 1982
17. _____. *Pedagogia do oprimido*. 17^a edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
18. _____. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1992
19. _____. *Política e educação* . São Paulo: Cortez , 1992
20. FRIEDBERG, Erhard. *O poder e a regra: dinâmicas da ação organizada*. Trad. Armando Pereira da Silva. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.
21. IMBERT, Francis. “Les métiers impossibles e les impasses du schéma fins – moyens”. In ARDOINO , Jacques, MIALARET, Gaston et all. *L'année de la recherche en science de l'éducation*. Paris: Ed. Presses Universitaires de France, 1994.

B. Referências Documentais:

1. FRENTE BRASÍLIA POPULAR *Programa de Governo para a Educação*. Brasília, 1994
2. FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DO DISTRITO FEDERAL . DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA *Escola Candanga: Uma lição de cidadania* ,Brasília, 1995 (Cadernos da Escola Candanga: Fundamentos Político- Pedagógicos, 1)
3. _____. *Projeto Político - Pedagógico da Escola Candanga* , 2 Edição, Brasília, 1997 (Cadernos da Escola Candanga: Diretrizes Operacionais, 2)
4. _____. *As fases de formação no ensino fundamental: orientações básicas* , Brasília, 1997 (Cadernos da Escola Candanga: Diretrizes Operacionais,3)
5. _____. *As fases de formação no ensino fundamental: segunda fase de formação* , Brasília,1998 (Cadernos da Escola Candanga: Diretrizes Operacionais, 4)
6. _____. *Regimento da Administração Central*, Brasília,1990
7. GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. *Educação: prioridade máxima* Brasília, 1995
8. _____. *Plano de Governo para o Distrito Federal*, Brasília, 1995
9. _____. *I Encontro de Gestores da Rede Pública do Distrito Federal*, Brasília, 1998
10. _____. *Proposta de Referencial de Discussão da Organização da Terceira Fase de Formação da Educação Básica Fundamental* (Versão preliminar). Brasília, 1998
11. _____. *Lugar de Criança é na Escola: balanço de quatro anos do Governo Democrático e Popular*. Brasília, 1998

