

A gestão escolar e a formação do sujeito: três perspectivas

School administration and the formation of the individual: three perspectives

La gestión escolar y la formación del sujeto: tres perspectivas

ARILENE MARIA SOARES DE MEDEIROS
MARIA LÚCIA DE ABRANTES FORTUNA
JOAQUIM GONÇALVES BARBOSA

Resumo: O artigo enfoca a gestão escolar a partir de contribuições teóricas de Jürgen Habermas, Sigmund Freud e Jacques Ardoino. Habermas oferece elementos para examinar a invisibilidade do sujeito na burocracia escolar e explora a potencialidade democrática das ações comunicativas. Freud permite analisar condicionantes subjetivos na escola, ressaltando a dimensão inconsciente do sujeito. Ardoino contribui para o entendimento do sujeito como produtor de sentido e propõe uma análise multirreferencial das instituições educativas.

Palavras-chave: Ação comunicativa, inconsciente, gestão escolar, sujeito e heterogeneidade.

Abstract: The article examines school administration based on theoretical contributions brought forward by Jürgen Habermas, Sigmund Freud, and Jacques Ardoino. Habermas offers elements to examine the invisibility of the individual in school bureaucracy and explores the democratic potential of communicative actions. Freud permits one to analyze subjective determinations in the school, safeguarding the unconscious dimension of the individual. Ardoino contributes to the understanding of the individual as a producer of meaning and proposes a multidimensional analysis of educational institutions.

Keywords: Communicative action, unconsciousness, school administration, individual and heterogeneity.

Resumen: El artículo enfoca la gestión escolar a partir de contribuciones teóricas de Jürgen Habermas, Sigmund Freud y Jacques Ardoino. Habermas, ofrece elementos para examinar la invisibilidad del sujeto debido a la burocracia escolar y explora el potencial democrático de las acciones comunicativas. Freud permite analizar condicionantes subjetivos en la escuela, ressaltando la dimensión inconsciente del sujeto. Ardoino contribuye al entendimiento del sujeto como productor de sentido y propone un análisis multirreferencial de la institución educativa.

Palabras clave: Acción comunicativa, inconsciente, gestión escolar, sujeto y heterogeneidad.

INTRODUZINDO O DEBATE

O propósito deste texto é contribuir para o debate sobre a gestão escolar, concebendo-a como prática social entre sujeitos, baseada em formulações pouco tradicionais na área. Foi com este objetivo que nós três reunimos nossos estudos especializados sobre a gestão da escola e a formação do sujeito para compartilhá-los neste texto. Somos três pesquisadores que sustentam, cada qual com sua perspectiva teórica específica, a possibilidade de pensar a gestão escolar enquanto formadora de sujeitos, que se alteram pela interlocução no transcurso da própria prática escolar.

De início, debatemos a gestão escolar a partir dos estudos de Arilene Medeiros sobre as contribuições do pensamento de Jürgen Habermas. Tentando superar os condicionantes sociais de natureza sistêmica e burocrática no interior da escola, ela tenta articular a *teoria da ação comunicativa* à gestão escolar, explorando a capacidade discursiva e crítica dos sujeitos envolvidos no trabalho educativo – diretor, professor, supervisor, coordenador, funcionário, aluno e pai/mãe de aluno. Postula que a gestão escolar é uma prática que se dá entre sujeitos no âmbito da escola, donde emerge a compreensão de sua natureza política e pedagógica.

A seguir, nos concentramos no trabalho de Maria Lúcia Fortuna, que propõe compreender, a partir dos ensinamentos de Sigmund Freud, a dimensão do sujeito, que não existe em abstrato, mas no jogo dinâmico das relações escolares. Ela concebe a gestão no cotidiano da escola como uma forma especial de trabalho, caracterizada pela organização do esforço humano coletivo, que se expressa nas relações entre sujeitos concretos, marcados por sua história de vida pessoal, com destaque, no seu inconsciente, para os traços remanescentes de seu próprio processo de escolarização, influenciado pela carga afetiva, social, política e econômica da sociedade em que se inscrevem.

No terceiro momento, examinamos o trabalho de Joaquim Barbosa, que tenta relacionar e direcionar as contribuições anteriormente apresentadas, no sentido de problematizar o espaço, o tempo e as ações do gestor escolar, a partir de um posicionamento multirreferenciado, com destaque à dimensão organizacional e à dimensão institucional, conforme propõe Jacques Ardoino. Num esforço de superação do reducionismo do tradicional enfoque organizacional, o seu trabalho sugere repensar o imaginário institucional da gestão escolar, explorando as relações que ocorrem entre sujeitos concretos no interior das escolas.

O SUJEITO E A GESTÃO ESCOLAR: UM SUJEITO INVISÍVEL NA VISIBILIDADE BUROCRÁTICA

A discussão de Arilene Medeiros sobre a gestão escolar insere-se no contexto mais amplo dos condicionantes sociais que definem sua concepção e suas funções. Ela

argumenta que o estudo da gestão da escola requer instrumentos de análise capazes de compreender a cultura, a sociedade e a personalidade de seus sujeitos. Nesse contexto, a compreensão das relações intersubjetivas é fundamental na avaliação da natureza da administração escolar à luz do conceito de gestão democrática da educação e da própria condição de seus sujeitos no espaço do cotidiano escolar.

O exame do cotidiano de nossas instituições escolares revela que, na prática, a gestão da escola se desenvolve a partir de uma sólida rede burocrática na qual, os meios se sobrepõem aos sujeitos, ocasionando um asfixiamento destes no contexto burocrático da instituição. Na tradição sociológica ocidental, Weber (1999) se destaca como o principal autor da teoria da burocracia como mecanismo sofisticado de controle e dominação institucional, que funciona dentro de um arcabouço no qual a impessoalidade, a rigidez normativa e a hierarquia são características essenciais. O modelo burocrático acentua uma concepção de gestão racionalista que, ao preservar a dominação legal como o tipo mais ‘puro’ dentre os demais tipos de dominação – tradicional e carismático –, identifica-se com o centralismo estatal no tocante às formas processuais da gestão educacional, mesmo que para conservar tal centralismo seja induzido a um processo de desconcentração estratégica. Tal procedimento tem sido característico no contexto educacional brasileiro, em que os sistemas de ensino vêm defendendo a descentralização pedagógica, administrativa e financeira.

De acordo com o pensamento weberiano, “a dominação se constata empiricamente em todo tipo de organização social onde se detecta a presença de um chefe ou soberano” (SAINT-PIERRE, 1994, p. 133). Habermas (1997) faz severas críticas ao pensamento weberiano, em particular à sua opção pelo modelo burocrático como único paradigma organizacional da sociedade moderna. Dentro do referencial weberiano, não há espaço para que os indivíduos possam assumir-se como sujeitos, pois, de acordo com esse referencial, todos estão destinados, de algum modo, a mandar ou a obedecer. O modelo de mando e obediência não coincide com a *ação comunicativa* (HABERMAS, 1997), pois esta se assenta em outros pressupostos sociais. O mando e a obediência são as bases de sustentação da ação estratégica, perpassando pelo conjunto das atividades cotidianas do gestor na escola.

A tese da burocratização que caracteriza a gestão escolar é uma das condições básicas para demonstrar que o modelo estratégico está firmado no contexto de suas práticas. Esse modelo encontra sua viabilidade na medida em que o Estado assume a condição de promotor de políticas educacionais que sobrecarregam o trabalho do gestor escolar, exigindo-lhe um rendimento maior do que aquele que o volume dos recursos enviados às escolas possa, de fato, comportar. Inegavelmente, as iniciativas de desconcentração administrativa e financeira resultam num distanciamento cada vez maior do gestor escolar de sua função principal no âmbito da escola, ou seja, de sua responsabilidade pedagógica. A atividade gerencial do dirigente da escola é realizada com veemência pelas políticas neoliberais vigentes.

De acordo com essa visão gerencial, o diretor é, novamente, colocado no centro da estrutura de poder na escola, algo similar ao que fora defendido em outros tempos pelos precursores da Administração Científica do Trabalho na gestão escolar. Trata-se de propostas que vêm corroborar as necessidades de competência técnica gerencial frente às recentes mudanças trazidas pelo processo de descentralização administrativa nas redes públicas de ensino, que, justamente por sobrecarregar o diretor na rotina burocrática, acabam servindo de desestímulo ao investimento do mesmo nas dimensões pedagógicas de sua função. (OLIVEIRA, 2002, p. 139).

Cabe ressaltar que, tradicionalmente, a plataforma de ação dos sistemas públicos de ensino não é direcionar a ação e a relação dos sujeitos a patamares democráticos e pedagógicos, fato que inibe o desenvolvimento de condições propícias para que o gestor possa estabelecer elos efetivos com a comunidade escolar, em virtude da indução de seu tempo ao exercício burocrático e o conseqüente distanciamento das dimensões pedagógicas de sua função.

A ação estratégica do modelo burocrático de gestão escolar reforça a relação de dominação e manipulação entre os sujeitos no âmbito da escola. A ação estratégica consiste numa espécie de transferência da dominação presente nas relações instrumentais (ser humano-natureza) para as relações entre os sujeitos (ser humano-ser humano). Ela se concretiza, por exemplo, na relação que os pais mantêm com o filho; na relação que o professor tem com o aluno; ou na relação que o diretor de escola desenvolve com os professores, os alunos e a comunidade escolar. São relações que buscam exercer a influência de um sujeito sobre outro, valendo-se sempre de uma prática dominadora. Esta relação estratégica, no entanto, não consegue asfixiar a relação comunicativa naqueles contextos em que os sujeitos já dispõem das capacidades reflexivas e interativas com plenas condições de argumentar e decidir sobre as próprias pretensões de validade na escola e na sociedade.

A escola é uma instituição vinculada ao mundo vivido, mas sua lógica organizacional vincula-se aos mecanismos do mundo sistêmico. Nesse sentido, a escola transforma-se em colônia do Estado e do mercado, dificultando o reconhecimento do lugar do sujeito nos processos de discussão e decisão coletiva. De acordo com esses parâmetros, a gestão escolar reflete a desagregação do sujeito coletivo, fundamental para a constituição do sujeito individual. Em outras palavras, a gestão escolar encontra-se colonizada por um modelo burocrático, de natureza sistêmica, que desagrega os sujeitos no interior da escola. Por isso, haverá poucas chances para o estabelecimento da gestão democrática na escola pública enquanto as relações intersubjetivas forem atropeladas e corrompidas pelos mecanismos do mundo sistêmico e enquanto as relações entre os sujeitos acontecerem de forma vertical e pouco consensual.

A perspectiva consensual de gestão escolar defendida aqui está alicerçada no conceito de gestão democrática, consagrado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e na própria Constituição Federal de 1988, que se opõe ao caráter positivista

que abafa conflitos e obscurece diferenças intersubjetivas, tema amplamente estudado na literatura da educação brasileira. Quando pensamos na possibilidade de consenso na gestão escolar, estamos pensando em construir momentos de coordenação e ação coletiva em que a idéia do diretor, como detentor do poder, não é posta como se fosse a única verdadeira e ‘inquestionável’. Se formos levar a cabo o referencial habermasiano, a inquestionabilidade não existe quando se trata das pretensões de validade referentes ao mundo objetivo e ao mundo social. Aliás, a verdade não está dada no mundo das relações sociais, pois suas normas são sempre passíveis de entendimento recíproco entre os sujeitos.

Desta feita, o consenso é a expressão democrática e participativa do coletivo escolar. É nele que se pode dizer que a multiplicidade de vozes é representada em forma de unidade coletiva. Acreditar que o consenso é uma força aglutinadora de diferentes perspectivas significa que a gestão da escola valoriza a participação e a democracia no seu interior. Escolas democráticas são aquelas que permitem que os sujeitos tenham participação nos processos decisórios. Seguindo esse raciocínio, precisamos avançar numa conceituação de gestão que promova a inserção e a participação dos sujeitos em tais processos. É nesse contexto que é possível definir a gestão escolar como processo coletivo e consensual de tomada de decisão acerca do projeto pedagógico e sua implementação no âmbito da escola (MEDEIROS, 2003).

O mundo vivido na escola tem suas particularidades, que não cabem na dinâmica das ações e relações estratégicas e que, via de regra, provoca o afastamento dos sujeitos nos espaços da gestão escolar, inibindo, por exemplo, sua crença e participação nos colegiados da escola. Muitas vezes, as pessoas não estão disponíveis para participar dos colegiados e outros espaços escolares, seja porque não acreditam na sua efetividade, não tem tempo, ou porque os processos democráticos se banalizaram e se transformaram num “faz-de-conta”. A banalização do discurso sobre a gestão democrática na escola é decorrência, muitas vezes, da utilização de armas táticas empregadas sob o auspício das ações e relações estratégicas, que não combinam com a concepção de gestão democrática da educação. A recuperação do discurso da gestão democrática implica no reconhecimento de que a democracia na escola passa pela congruência de nossas ações e relações, admitindo que os sujeitos, no mundo das relações sociais, não são meros objetos da ação de outrem, mas sujeitos que buscam ser reconhecidos como tais.

A gestão escolar, concebida a partir da ação comunicativa, assume caráter político e pedagógico no interior da escola, mobilizando os sujeitos com vistas à afirmação de seus discursos através da argumentação e contra-argumentação. A condição política não é uma simples justaposição ou sobreposição de práticas isoladas, mas representa uma posição encarnada em todo o processo escolar. Na perspectiva habermasiana, as relações comunicativas têm um enorme potencial democrático e participativo. A análise da gestão escolar sob esse prisma implica reconhecer que na linguagem ou na fala dos sujeitos se explicitam claramente as possibilidades de

decisão e entendimento. Na realidade, as relações comunicativas ensejam a construção de condições reais para a atuação político-pedagógica dos sujeitos. Obviamente, qualquer perspectiva de gestão escolar enfrenta enormes dificuldades de implementação. Certamente, a perspectiva adiantada aqui não foge à regra, pois a escola, da maneira como está sendo conduzida interna e externamente, reforça a existência de sujeitos escolares invisíveis, por conta da visibilidade burocrática. No entanto, essas dificuldades não são irreversíveis, pois, se fossem, não se justificariam os esforços intelectuais e investimentos públicos em matéria de construção de propostas alternativas para a educação brasileira. Ou seja, temos diante de nós um enorme desafio para construir teorias e práticas de administração escolar à luz do conceito de gestão democrática da educação e na crença da função formativa dos sujeitos que atuam no âmbito da escola.

A SUBJETIVIDADE, O COTIDIANO DAS RELAÇÕES ESCOLARES E SUA GESTÃO: O QUE A PSICANÁLISE TEM A DIZER

Nesta segunda reflexão, Maria Lúcia Fortuna debate conosco os limites e as possibilidades da escuta psicanalítica no cotidiano das relações escolares, explorando a potencialidade da psicanálise para a compreensão da gestão escolar, sua natureza e suas funções. Ela parte da premissa de que a administração escolar, ao buscar obter resultados através da dinâmica das relações entre os sujeitos que dela participam, além de caracterizar-se como prática social e política, contraditória e parcial, convoca um investimento psíquico que, na maioria das vezes, fica submerso, negado e encoberto pelo jogo de uma lógica dita funcional, objetiva e neutra. Sua reflexão sobre a contribuição da psicanálise está enraizada em seu próprio percurso profissional, conforme ela explica em seguida.

Meu percurso profissional tem sua origem na pedagogia e na condição de professora, desde 1970, de instituições de educação básica e universitária. Estar na escola básica, podendo pensá-la a partir de seu cotidiano, tem sido uma constante em minha trajetória, não só pelo próprio exercício do magistério, como também pelos estudos realizados sobre as relações escolares e sua gestão (FORTUNA, 2000). À luz dessa trajetória na educação básica, venho estudando, a partir de 1990, o lugar ocupado pelos condicionantes subjetivos na teia das relações escolares, produtoras de contradições e ambivalências, através da articulação de conceitos desenvolvidos pela psicanálise de orientação freudiana.

Minha entrada na psicanálise se deu pela própria análise, na qual venho insistindo, desde os anos 1970, em dar lugar à lógica do inconsciente que, estruturado como uma linguagem, revela um saber não sabido, mas que atua na subjetividade de cada um, manifestando-se no que é constitutivo do sujeito, da espécie humana, e que, no “mal-estar” da vida cotidiana, se revela nas psiconeuroses. Foi minha passagem pela análise que me permitiu perceber este sujeito do inconsciente como um dos

condicionantes importantes das relações escolares e de sua administração, decidindo, a partir de 1994, incluir o tema no debate da gestão da escola e da educação. Foi nessa ocasião que fiz a opção ética de associar minhas pesquisas e experiências de gestão educacional ao estudo da psicanálise, começando pela leitura dos textos de seu fundador, Sigmund Freud (1921; 1976).

A partir do século XX, a psicanálise introduziu uma mudança significativa no campo da subjetividade, pois veio ocupar o lugar privilegiado da escuta. Ela veio perguntar por este sujeito do desejo que o racionalismo recusou. Ela veio nos apontar um sujeito clivado: aquele que faz uso da palavra e diz “eu penso”, “eu sou”, identificado por Lacan como “sujeito do enunciado”, atravessado pelo mesmo que “não sabe que sabe”, identificado como o “sujeito da enunciação”. Daí a conhecida inversão lacaniana da máxima de Descartes: “Penso onde não sou, portanto sou onde não penso”. O que esta fórmula denuncia é a pretensa transparência do discurso, perseguida pelo cartesianismo e a suposta unidade do sujeito sobre a qual se apóia.

É nessa direção que importa compreender o sujeito, não em abstrato, mas marcado por sua história de vida, com a carga afetiva, social, política e econômica do contexto em que se inscreve. Significa admitir que este sujeito se constitui a partir de um conjunto de enunciados, muitos dos quais depositados no inconsciente, desconhecidos para ele, porém em permanente disposição para atuar no jogo dinâmico das subjetividades presentes em quaisquer relações, incluindo as relações escolares e sua gestão, e funcionando como ‘dublês’ das relações originárias. A partir dessa ótica, fica estabelecida a ordem dialética de constituição do sujeito, onde não há oposição entre o ‘caos’ do inconsciente e a ‘ordem’ do consciente, uma vez que são instâncias entrelaçadas no aparelho psíquico, que articulam as forças do desejo e da realidade na formação de compromissos e defesas.

Neste conjunto de enunciados, a escola da sociedade letrada ocupa um lugar de referência complementar e/ou substituta dos referenciais parentais originários. Ela se torna o segundo espaço referencial de modelos e críticas, com base na experiência primordial. Professores e professoras são tratados com a mesma ambivalência observada na relação parental. As disciplinas preferidas são, em geral, aquelas lecionadas pelos docentes mais queridos. Por isso, Freud, em um dos seus raros textos sobre a escola, pondera que a personalidade dos mestres exerce maior influência sobre nós do que as ciências que nos ensinam. Assim, ao reconhecer-se a importância da escola na construção do projeto identificador dos sujeitos, na condição de primeira sucessora dos referenciais parentais na história de vida de cada um, é possível concluir que o profissional da educação que atua na escola é muito diferente do profissional de qualquer outra instituição. Para o profissional da educação, a realidade escolar existe enquanto passado que continua atuando, mesmo que esquecido, e sobre o qual reconstrói o presente e projeta o futuro.

A partir desse pressuposto, venho investigando, desde 1999, prioritariamente nas escolas públicas, como as experiências escolares vividas pelos profes-

sionais da educação na época de sua escolarização se inscrevem na sua história de vida pessoal e repercutem hoje em suas práticas escolares. As informações são colhidas na observação direta do cotidiano escolar, por meio de entrevistas não diretivas, contatos informais, realização de oficinas, participação nas reuniões e observação das aulas. A idéia é resgatar, na história de vida escolar dos professores e professoras mais marcantes, os motivos da escolha da profissão e os fatos relativos ao período da formação docente, entre outros aspectos, mediante um clima de conversação que deixe os interlocutores à vontade para falarem livremente dos assuntos mais importantes.

Em geral, a compreensão desses profissionais sobre a organização e gestão escolar, nela incluindo a sala de aula, mantém forte relação com suas próprias vivências escolares. Parece que permanecem sob o efeito da tentação narcisista de seus professores e professoras, que não resistiram ao fascínio de tentar modulá-los à sua própria imagem (IMBERT, 1999). No entanto, parece também que, ao permanecerem embrutecidos por essa sujeição, sem se dar conta dela, repetindo em suas práticas a mesma expectativa narcisista, acabam por reforçar em si mesmo o sentimento de impotência e de fracasso diante do aluno e da aluna que não lhe confere o mesmo lugar de idealização, até porque os estudantes de hoje inscrevem seus comportamentos numa renovada lógica de mercado, que patrocina uma crescente valorização do consumo rápido e fácil, e que, no âmbito do ensino, guarda relação com a desvalorização social do professor, de quem escutamos o crescente lamento pelo não reconhecimento de seu esforço docente. Seu lugar de vítima produz uma autopiedade inibidora do pensamento crítico, o que dificulta pensar-se na situação do ponto de vista de sua autoria (FERNANDEZ, 1994).

As informações desses profissionais revelam as dificuldades de ver o trabalho na escola como um conjunto de competências e capacidades totais. O discurso pedagógico de natureza idealista não dá conta do cotidiano real de nossas escolas. Precisamos mudar nosso olhar e nossa escuta frente ao aluno e à aluna real, percebendo a tarefa educativa não “como um espaço de totalidade, onde todas as idealizações se realizam, mas um espaço de possibilidades” (DINIZ, 1998, p. 220). Talvez assim nosso mal-estar possa ser perguntado, contado e incluído, onde os impasses do cotidiano possam ser ditos e discutidos fora do campo imobilizador da resposta onipotente ou da queixa lastimosa. Tanto os profissionais da educação, quanto seus alunos e alunas e seus responsáveis têm uma história de vida que precisa ser levada em conta: trata-se de subjetividades em jogo no interior das relações escolares.

Nesse sentido, considero que talvez seja importante constituir-se uma modalidade de acompanhamento e supervisão da prática desses profissionais, que lhes permita falar de suas subjetividades, seus questionamentos, suas angústias, suas possibilidades e limites, e onde possam pensar-se fora do lugar de idealização, para poderem habitar o campo das possibilidades, assumindo o desafio de encontrar uma alternativa entre a onipotência e a impotência, entre a “escola cárcere” e a “escola

deserto” (IMBERT, 1999). Este é o trabalho que estamos tentando constituir, na medida em que as oportunidades se apresentam dentro da própria dinâmica do cotidiano escolar.

Nesta direção, importa compreender que a educação e sua gestão são, antes de tudo, uma prática humana, política e social e, por isso, contraditória, inacabada, mas permanente e multirreferenciada, enfim, um terreno volumoso e aberto (FOUCAULT, 1999). Além disso, importa perceber que, historicamente, a escola, enquanto instituição social, é responsabilizada pela educação formal dos cidadãos, esperando-se dela a transmissão, transformação e criação do chamado saber científico acumulado ao longo do tempo, bem como pelo desenvolvimento da consciência crítica e cidadã dos seus usuários, ou seja, que patrocine a possibilidade de que nela habitem sujeitos que pensem com autonomia e autoria, construindo, assim, uma escola de qualidade. Independente do indiscutível valor desta proposição, é preciso precaver-se contra a tentação de sua idealização, facilmente tomada como exigência absoluta e não como possibilidade utópica a nos oferecer uma direção, arriscando colocar aqueles que nela se envolvem, profissionais da escola, alunos e alunas, pais e mães, diante de uma tarefa hercúlea e onipotente. Diante desse impasse, da ordem do impossível, penso que favorecer um ambiente escolar onde a participação se coloque prioritariamente pela troca dos diferentes saberes, pela cordialidade respeitosa das relações e pela transparência e circularidade das informações, numa prática reiteradamente vivenciada no cotidiano escolar, oportunizando a manifestação destas subjetividades em busca de um caminho possível. Esta busca é particularmente importante quando a observação empírica vem confirmando a existência de mal-estar docente no ambiente escolar, flagrado de forma notória durante as reuniões de professores e professoras e de conselhos de classe, onde aparece com insistência uma queixa impotente diante das dificuldades em sua prática profissional, como os problemas de indisciplina e dificuldades de aprendizagem.

São nestes impasses que outros profissionais especializados por vezes são convocados, tais como psicólogos, psicopedagogos e/ou fonoaudiólogos, ficando, também de forma ilusória, depositários de um suposto saber, de onde se espera uma solução absoluta e salvadora. Neste sentido, importa que tais profissionais também tenham clareza de seus limites, posicionando-se diante dessas demandas, que incluem a escola e a família, como integrantes de uma equipe que tenta desvendar e abrir um campo de investigação, entendendo a complexidade contraditória da lógica do sujeito, da escola e da educação no contexto da sociedade.

É nesse sentido que venho pensando, a partir deste meu percurso, que a lógica psicanalítica pode oferecer uma possibilidade para localizarmos o jogo de subjetividades que subjaz invisível, mas condicionando as relações escolares, sua gestão e formas de organização, bem como o processo de ensinar e de aprender. Trata-se de algo que ocorre neste espaço invisível, que se dá para além da materialidade das ações e que inclui uma complexidade de fatores de diferentes origens. Penso que a partir da

psicanálise podemos, por exemplo, indagar sobre este lugar de suposto “todo” saber, onde profissionais da educação, dirigentes e docentes, alunos e alunas padecem sem saber. A abertura para o campo do saber possível, onde o não saber também entra como valor, pode ser a chance de podermos continuar, passo a passo, na construção da escola e da gestão escolar no espaço das possibilidades concretas, assumindo o desafio de pensarmos com autonomia e autoria a promoção de uma educação de qualidade.

A GESTÃO ESCOLAR E A QUESTÃO DO SENTIDO: A INSTITUIÇÃO DE UM LUGAR PARA O SUJEITO

Neste terceiro tópico, Joaquim Barbosa examina a contribuição da abordagem multirreferencial, formulada por Jacques Ardoino (1998; 2002; 2003), para o entendimento da gestão escolar na perspectiva do sujeito enquanto produtor de sentido, numa relação baseada na heterogeneidade, definindo-a como

a experiência mais extrema, às vezes a mais cruel, mas provavelmente também a mais enriquecedora que podemos ter da heterogeneidade é a que nos é imposta através do encontro com o outro, enquanto limite de nosso desejo, de nosso poder e de nossa ambição de domínio (na primeira acepção do termo) (ARDOINO, in MORIN, 2002, p. 553).

De início, registra-se o esforço de se pensar a administração da escola não somente a partir de um único paradigma – o das organizações –, mas levar em conta outras perspectivas e outras dimensões também presentes na prática educativa, de modo que o gestor escolar possa se sentir mais liberto da camisa de força em que se encontra, quando vê sua prática reduzida à ótica do cumprimento burocrático.

Para mim, a idéia de autor-cidadão (BARBOSA, 1998, p. 7-13) ajuda a apreender melhor tal situação complexa que é dar conta do sujeito que deve ser visto não só do lado de fora, para cuja compreensão nos tem ajudado o conceito de cidadania, mas também do lado de dentro, quando nos referimos à dimensão interna, nossos sentimentos, nossa imaginação, nossa psique, enfim nossa subjetividade. Por subjetividade estamos compreendendo, acima de tudo, a questão do sentido e também do projeto, como quer Castoriadis (1982; 1999). Para esse autor, sujeito é aquele que essencialmente faz perguntas e se questiona tanto no “plano teórico quanto no prático” e subjetividade é “a capacidade de receber o sentido, de fazer algo com ele e de produzir sentido, dar sentido, fazer com que cada vez seja um sentido novo” (CASTORIADIS, in PENA-VEGA e PINHEIRO DO NASCIMENTO, 1999, p. 35).

Em trabalho recente me referi a esta questão, quando dizia de nossa condição de indivíduos sociais vivendo o tempo de hoje, ‘educados’ num tempo de ontem, formados não só culturalmente e socialmente, mas também pelas questões do inconsciente, quando lidamos no presente com conteúdos de um tempo que não

é o de hoje. Aqui já precisamos da perspectiva plural para não cair no reducionismo simplificador de considerarmos tempos de natureza diferente, através de uma única linguagem (BARBOSA, 2004, p. 21).

É preciso um empreendimento de nossa parte para apreender esta dimensão do tempo, desconsiderada, que é o tempo da vida, o tempo do sujeito, o tempo do autor, em contrapartida ao tempo imposto pela burocracia moderna, ao tempo da produtividade, da eficiência e dos resultados. Com certeza, trata-se de um desafio quase sem solução, o fato de as escolas proporem como finalidade a realização da “formação de sujeitos”, mas apresentarem suas ações enraizadas, “naturalmente”, no tempo do cronômetro, da produção de resultados, da mercadoria, ao invés do tempo do sujeito. Para o mercado, o tempo do sujeito é “perda de tempo”.

Nós, profissionais da educação, temos à frente duas lutas: de um lado, a ressignificação de nossa condição de ‘sujeito’ negado e desautorizado, para a condição de autorizado perante si próprio e, como consequência, a instituição de procedimentos autorizantes para nossos parceiros de jornada; e de outro, a luta de ação afirmativa no espaço social, indo além da condição de pedinte e de espera da autorização do outro, de um pai perverso e castrador, como tem se caracterizado o Estado e suas instituições, para atuarmos nas filigranas de nosso cotidiano, em direção à criação de um lugar para nós enquanto ‘sujeitos’. Em outras palavras, o mercado, que tanto nos submete como definidor de nossas expectativas e projetos, e a quem alucinadamente as propostas educacionais se esforçam por atender, por sua natureza, não nos irá autorizar a realizar a educação que buscamos. Somente nós podemos assumir a tarefa de encontrar sentido para nossas existências, em um quadro social tão adverso.

Chamar a si o desafio de se ver sujeito e autor de um processo individual e social simultâneo significa colocar para si o desafio de resgatar a dimensão pedagógica das relações que estabelecemos no interior de nossas escolas. O pedagógico, mais que um conjunto de tarefas a serem realizadas, constitui uma forma de ver e de se instituir enquanto interlocutor neste processo relacional, que se apresenta como conteúdo por excelência em nossa profissão. É na relação que ocorre a construção do conhecimento. É nela que os atores, na maioria das vezes agentes da máquina social, almejam e anseiam sua condição de autores. É ainda na relação que é possível pensar e concretizar o exercício da busca de sentido, que ocorre enquanto interlocutores envolvidos. Ser educador significa, primeiramente, colocar-se na condição de aprendiz, de escuta de si, do aperceber-se a partir do tempo e ritmo próprios e da alteração que ocorre, em cada um dos envolvidos, no processo relacional pedagógico.

Ao referir-se à complexidade das práticas educativas, Ardoino (1998) propõe cinco perspectivas de análise: indivíduo, relação, grupo, organização, instituição. Para desencadear uma discussão sobre a gestão escolar numa abordagem plural, consideraremos, aqui, duas de suas perspectivas analíticas: a organizacional e a institucional. O conceito de organização nos remete para a dimensão do funcionamento, desem-

bocando no que entendemos como busca da eficiência e da eficácia dos processos, tendo em vista a ‘qualidade’ do produto. Já o conceito de instituição nos possibilita incorporar a dimensão do sujeito enquanto imaginário e sentido. Ou seja, a perspectiva organizacional se volta para o “como” funciona e a perspectiva da instituição se preocupa com o “para quem” e o “para quê”.

Nesse sentido, não estou usando ‘instituição’ como sinônimo de ‘organização’. Todavia isto não quer dizer que em toda organização não esteja presente a dimensão institucional e vice-versa. A ‘instituição’ refere-se à dimensão simbólica, sendo esta a dimensão fundante do seu conceito. Para Castoriadis (1982, p. 159), um autor que debate em profundidade tal conceito, “instituição é uma rede simbólica, socialmente sancionada, onde se combinam em proporções e em relações variáveis um componente funcional e um componente imaginário”.

Instituição refere-se, portanto, a tudo que é instituído pelo ser humano e que carrega consigo também seu lado instituinte, ou seja, a dimensão criadora, na qual estão presentes os ruídos, o conflito, o que desestabiliza. A instituição comporta em si o instituído e o instituinte; portanto, referir-se a ela significa considerar a historicidade, o simbólico e o imaginário.

Desta forma, ao destacar a dimensão institucional, não se coloca em questão a negação da dimensão da organização. É possível considerar uma perspectiva e outra. É a isso que estamos denominando de pensamento multirreferencial ou plural, este olhar múltiplo de ver a realidade. Como já disse Ardoino (1998), a complexidade é mais uma propriedade do olhar de quem vê, do que uma propriedade dos objetos pesquisados. Assim é possível nos aproximarmos das práticas educativas referentes à gestão escolar com um olhar plural, admitindo diferentes perspectivas de observação e de análise.

Para Ardoino e Lourau (2003) trata-se de insistir na questão do sentido. Para esses autores, a preocupação com a coerência de determinadas abordagens científicas é tão necessária e legítima quanto a interrogação sobre suas significações. Por exemplo, a problemática da avaliação não traz consigo o mesmo sentido que a problemática do controle. E afirmam:

Quanto à inteligibilidade do processo educativo, sublinha-se, assim, a importância do tempo enquanto história e temporalidade, e não somente enquanto cronologia ou cronometria. Como compreender, fora da intuição de uma duração, a importância da perlaboração, da maturação e do desenvolvimento individual e coletivo por intermédio de uma práxis? Trata-se de introduzir uma abordagem dialética da realidade estudada, para a qual a heterogeneidade dos dados (e não mais sua redução à homogeneidade) é postulada como fundamental, mas sempre susceptível de inteligibilidade (ARDOINO e LOURAU, 2003, p. 39-40).

A proposta de pluralizar nossa visão das práticas educativas e administrativas apresenta-se como condição necessária, se pretendemos, para o ambiente

escolar, não somente um “clima organizacional” de primeira ordem, mas também, um “clima pedagógico e educativo” no qual se possa praticar relações entre sujeitos, que almejam tornar-se autores a partir do próprio processo estabelecido. Se para a organização o que importa é o ótimo funcionamento da engrenagem, para a visão institucional trata-se de perguntar sobre nossa capacidade de atuar junto aos grupos que interagem no interior da escola e sobre nós mesmos, enquanto produtores de sentido.

Destaco a necessidade de se considerar a ação do gestor escolar a partir desta dupla perspectiva, a organizacional e a institucional, instituindo um lugar para esta última, no sentido de, ao mesmo tempo, frear a visão administrativa burocratizada, avassaladora, já impregnada em nosso fazer, que impede a dimensão pedagógica e, assim, possibilitar uma prática diferenciada, de uma outra ordem, que assegure o pedagógico.

Enfim, é neste contexto de análise plural ou multirreferencial que poderá ser consolidado o pensamento institucional, preocupado em dar conta da dimensão instituinte, no interior da organização. O olhar institucional irá se voltar para as entrelinhas, para as sombras do cotidiano, no interior das quais o sujeito se apresenta.

Na observação de Ardoino e Lourau é possível constatar, na dimensão organizacional, seu aspecto horizontal de funcionamento e produtividade, enquanto na institucional, seu sentido transversalizado. Para eles, a “reflexão crítica sobre as práticas educativas e os procedimentos escolares deve abarcar ao menos três dimensões”, a saber: material, social e a do inconsciente (Ardoino e Lourau, 2003, p. 9-10).

O domínio desta abordagem plural, que considera ambas as perspectivas, a organizacional e a institucional, talvez possa ajudar o gestor escolar a desatar o nó em que se encontra envolvido: a dicotomia entre o burocrático e o pedagógico. Se educação deve ser alteração, a principal a ser feita deve ser a da superação de uma visão dicotômica, unilateral, que nos faz considerar somente uma perspectiva ou outra, na convicção de que o olhar complexo e plural poderá contribuir para que o gestor escolar supere sua condição de refém da ação burocratizada e castradora, visando consolidar a ação pedagógica instituinte.

REFERÊNCIAS

ARDOINO, J. Abordagem Multirreferencial (Plural) das Situações Educativas e Formativas. In: BARBOSA, J.G. *Multirreferencialidade nas Ciências e na Educação*. São Carlos: EdUFSCar, 1998.

_____. A Complexidade. In: MORIN, E. *A Religação dos Saberes: o desafio do século XXI*. São Paulo: Bertrand Brasil, 2002.

_____.; LOURAU, R. *As Pedagogias Institucionais*. São Carlos: Rima, 2003.

BARBOSA, J. G. Educação Para a Formação de Autores Cidadãos. In: _____. *Multirreferencialidade nas Ciências e na Educação*. São Carlos: EdUFSCar, 1998.

_____. O Pensamento Plural e a Instituição do Outro. *Educação e Linguagem*, São Paulo, ano 7, n. 9, p. 11-122, jan./jul. 2004.

CASTORIADIS, C. *A Instituição Imaginária da Sociedade*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. Para si e Subjetividade. In: PENA-VEGA, A.; ALMEIDA, E. P. (Org.). *O Pensar Complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade*. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

DINIZ, M. De que Sofrem as Mulheres-Professoras? In: LOPES, E. M. T. (Org.). *A Psicanálise Escuta a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. P. 195-223.

FERNANDEZ, A. *A Inteligência Aprisionada*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

_____. *A Mulher Escondida Atrás da Professora*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

_____.; CRUZ, J.G. *Persona Aprendiendo*. Buenos Aires: Escuela Psicopedagógica, Curso de Formación en Psicopedagogia para Graduados, 1999. Material de difusão interna.

FORTUNA, M.L. A. *Gestão Escolar e Subjetividade*. São Paulo: Xamã, 2000.

FOUCAULT, M. As Ciências Humanas. In: _____. *As Palavras e as Coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 1999. P. 475-536.

FREUD, S. *Psicologia de Grupo e Análise do Ego*. Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud. Tradução de J. Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1976. V. 18, p. 91-179.

_____. *Algumas Reflexões Sobre a Psicologia do Escolar*. Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud. Tradução de J. Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1976. V. 13, p. 281-288.

_____. *O Ego e o Id*. Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud Tradução de J. Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1976. V. 19, p. 13-83.

HABERMAS, Jürgen. *Teoría de la Acción Comunicativa: complementos y estudios previos*. Tradução de Manoel Jiménez Redondo. Madrid: Catedra, 1997a.

IMBERT, F.; CIFALI, M. *Freud e a Pedagogia*. Tradução de M. S. Gonçalves, A. U. Sobral. São Paulo: Loyola, 1999.

MEDEIROS, A.M.S. *Administração Educacional: definição de uma racionalidade administrativa democrática e emancipatória*. São Carlos: UFSC, 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

OLIVEIRA, D.A. Mudanças na Organização e na Gestão do Trabalho Pedagógico na Escola. In: _____.; ROSAR, M. de F.F. (Org.). *Política e Gestão da Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. P. 125-156.

SAINT-PIERRE, H.L. *Max Weber Entre a Paixão e a Razão*. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1994.

WEBER, M. *Economia e Sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. Tradução de Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. 3. ed. Brasília: Ed. UnB, 1999.

O presente texto sintetiza o debate sobre *A gestão escolar e a formação do sujeito: formulações articuladas a partir de diferentes perspectivas*, realizado no XXII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, promovido pela Associação Nacional de Política e Administração da Educação, no Rio de Janeiro, de 16 a 18 de novembro de 2005.

ARILENE MARIA SOARES DE MEDEIROS é mestre em Educação pela UFES, doutora em Educação pela UFSCar, professora do Departamento de Educação da UFRN. E-mail: arilene.medeiros@bol.com.br.

MARIA LÚCIA DE ABRANTES FORTUNA é mestre em Educação pela UFF, doutora em Educação pela USP, psicóloga e psicopedagoga pelo CEPERJ e pela EpsiBA e professora adjunta da UFF e da UERJ. E-mail: maludeaf@gmail.com.

JOAQUIM GONÇALVES BARBOSA é doutor em História e Filosofia da Educação pela PUC-SP, professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de São Paulo em São Bernardo do Campo. E-mail: joaquim.barbosa@metodista.br.

*Recebido em fevereiro de 2006
Aprovado em outubro de 2006*