

A DIMENSÃO SUBJETIVA E A GESTÃO ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES À FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO¹

*THE SUBJECTIVE DIMENSION AND THE PERTAINING
TO SCHOOL MANAGEMENT: CONTRIBUTIONS TO THE FORMATION
OF THE PROFESSIONALS OF THE EDUCATION*

Maria Lucia de Abrantes FORTUNA²

RESUMO

Respalda-se nos conceitos da psicanálise, o texto apresenta questões produzidas em estudo que investiga como repercute na prática dos profissionais da educação sua história escolar inserida na história de vida. Com destaque na dirigente escolar, discute como o sentimento de abandono e de desprestígio social, repercute em sua prática e como tal posição se relaciona com suas vivências escolares quando estudante. Neste caminho, busca alternativas de formação e de acompanhamento da prática desses profissionais, que possibilitem indagar-se sobre o lugar que ocupam nesta mesma prática, diante da dinâmica de subjetividades presentes nas relações cotidianas das escolas de Ensino Básico.

Palavras-chave: marcas escolares; subjetividade; dirigente escolar.

ABSTRACT

Supported by the concepts of psychoanalysis, the text presents questions produced through a study which investigates how the practice of education professionals is influenced by their own education in the context of their life history. Focusing on the school manager, it discusses how the feeling of abandon and social discredit causes repercussions in his/her practice and how such post relates with his/her school life as a student. Through this line of research, it seeks for alternatives on training and support in the practice of these professionals, which would make it possible to question about the place they have in this practice in face of the dynamics of subjectivity within daily life relationships in elementary schools.

Key words: scholastic marks; subjectivity; school management.

⁽¹⁾ Comunicação apresentada no GT de Formação Continuada dos Profissionais da Educação no V Simpósio da Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE /Sudeste – Piracicaba/SP – maio de 2005 (texto revisado e ampliado para esta publicação).

⁽²⁾ Doutora em Educação, USP. Professora da Faculdade de Formação de Professores da UERJ. E-mail: maludeaf@gmail.com

Desde os anos 70 busco sustentar minhas formulações sobre as organizações escolares e sua gestão, a partir de sua prática, no interior da escola básica, sobretudo a da rede pública, tentando articulá-las do ponto de vista do cotidiano das relações escolares. Neste percurso, meu primeiro propósito foi interrogar a relação entre as práticas administrativas adotadas pelos diretores escolares e as concepções teóricas correntes naquela época. (Fortuna, 1979). Contrariando tudo aquilo que os textos de então expunham, os diretores das escolas atuavam de forma processualística, executavam as ações pessoalmente e de forma individual, não demonstravam preocupação com os fins, ignoravam seu grupo e se apresentavam sempre mais propensos a reagir diante das situações do que em provocá-las. Assim, os resultados revelaram a distância entre a prática administrativa e o pensamento veiculado pela bibliografia utilizada na área de Administração Escolar, até então marcadamente influenciada pelas formulações no campo da chamada Administração Geral ou Empresarial. Tais formulações foram posteriormente questionadas por Vitor Paro (1986), argumentando que a chamada “teoria geral da administração” nada mais é do que uma “teoria capitalista da administração”. Segundo ele, o chamado conteúdo “geral” e “universal”, não passa de uma forma ideologizada de apresentar a administração como uma prática neutra e inofensiva, escamoteando seu caráter de instrumento de controle e de exploração na organização do trabalho alheio, em benefício dos interesses do capital.³ Por esta lógica, analisando mais criticamente aqueles resultados, caberia indagar: o que estava se afastando do que?! Seriam os diretores que se distanciavam do chamado “perfil teórico” de administração ou este referencial é que não mantinha nenhum contato com o real concreto de nossas escolas?

Foi dando lugar a estas indagações que dei prosseguimento às minhas investigações no campo da gestão escolar durante os anos 80, privilegiando, progressivamente, a temática da gestão escolar democrática, por força dos movimentos sociais que são engendrados no conjunto da sociedade, em especial o dos professores, a partir de 1978. Assim, as pressões dos professores organizados e da sociedade civil como um todo, assim como a resistência e contestação dos alunos exigiram novos rumos às práticas administrativas da educação, interferindo e requerendo do administrador uma

revisão de suas posturas, procurando a reavaliação delas e o abandono do autoritarismo burocrático em benefício da representação democrática.

A partir dessas lutas, o provimento dos cargos administrativos de direção nos diferentes níveis de ensino vem-se fazendo em alguns estados e municípios por meio de eleições diretas, exigindo do eleito representatividade e compromisso com o nível de ensino que administra. Do ponto de vista do discurso, geralmente os diretores eleitos pretendem qualificar os fins de sua administração no sentido de uma gestão democrática, o que deveria significar a democratização das relações de poder no interior da área administrada e a ampliação dos espaços participativos de decisão que, saindo de um único centro de poder, culminassem com o exercício de uma administração colegiada. Administração esta que exigisse o envolvimento de todos nos processos de tomada de decisões.

Porém, como este movimento sempre é engendrado no conjunto da sociedade, recebe no seu transcurso a influência das práticas políticas do país, freqüentemente marcadas pelo clientelismo político e pelo corporativismo de interesses. Segundo Calligaris (1991), elas se explicam pelo composto colonizador, colono e escravo, presente na formação do povo brasileiro, que, pela ausência da função paterna interditora, carece da organização de um quadro social que lhe forneça a cidadania e a identidade. Segundo ele

“na sua busca contínua de uma função paterna, que lhe outorgue a filiação procurada, acaba medindo qualquer função paterna possível, pelo gozo ao qual ela poderia dar acesso [...] Isso abre as portas do clientelismo e da corrupção, pois o cargo que ocupo vale na medida em que posso dar prova patente do meu poder, só podendo sustentá-lo numa indefinida demonstração, onde o exercício do cargo se confunde com o gasto que comprova o seu valor.” (Calligaris, 1991, p.61-62)

Assim, se estabelece uma cadeia onde o poder se sustenta pela sua demonstração ostensiva e, de preferência, criativa para sua platéia, pois “a função paterna vale pelo gozo que exhibe e promete”. (Calligaris, 1991, p.65)

No sentido restrito da administração, seu caráter contraditório é reforçado pelo confronto dos interesses

³⁾ Em relação à análise crítica do pensamento em Administração Escolar e à busca de novas abordagens de reflexão sobre as organizações educativas, ver também Maria de Fátima Costa Félix (1986), Maria Cecília Sanchez Teixeira (1990), José Marcelino de Rezende Pinto (1996) e Maria Lucia de Abrantes Fortuna (2000). Ver também em Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v.22, n. 1, jan/jun. 2006, artigos de Ângelo Ricardo de Souza e de Arilene Medeiros, Maria Lucia Fortuna e Joaquim Barbosa.

de classe no interior dos processos de trabalho coletivo. O que vai definir o perfil de uma administração, se autoritária ou democrática, se “reiterativa e conservadora ou criativa e progressista” (Paro, 1986:28), será a qualificação de seus fins e a escolha dos processos utilizados.

Em princípio, algumas pré-condições sinalizam a prática de uma gestão democrática. São elas: transparência das informações, dos controles e das avaliações; debate e votação das decisões coletivas; normas de gestão regulamentadas e/ou legitimadas por maioria; coerência da gestão com o processo democrático mais amplo da sociedade; e, vigilância e controle da efetividade das ações.

Reconhecemos, entretanto, que a gestão democrática faz parte de um processo coletivo e totalizante, cujo requisito principal é a participação efetiva de todos. É óbvio que somente a prática reiterativamente vivenciada no cotidiano demonstrará o conteúdo de uma gestão dessa natureza.

Assim, reafirma-se que a administração é uma prática social e política, e, por isso, contraditória e parcial, podendo gerar formas autoritárias ou participativas. Por esse motivo, acredita-se em um crescente imbricamento entre a dimensão social e subjetiva, na construção das regras do jogo democrático e no exercício das práticas administrativas. Principalmente, porque já não se concebe mais a democracia como um produto acabado, mas como um processo em permanente construção, historicamente definido e eternamente inacabado. Assim como também, mantendo a matriz marxista, supera-se a concepção única de Estado como o instrumento de dominação da classe hegemônica, passando a ser visto como o campo de luta dos interesses antagônicos de classe, sendo modelador e produto das relações objetivas de classe. Estado e democracia passam a ser vistos como um pré-requisito necessário à emancipação humana, ficando a autonomia de cada um relativizada pelo papel fundamental que assume a luta dos homens e mulheres no cotidiano de suas vidas na sociedade.

Diante deste quadro, não se pode desconsiderar a dimensão subjetiva das práticas desses atores, com seus valores, suas concepções, suas imagens, seus desejos, seus fantasmas, enfim, com toda sua história de vida, que entra como o dote que cada um traz consigo para o intercâmbio entre estas relações. Nesta troca, se inscreve a história coletiva, se constrói, se forma o sujeito coletivo. Por outro lado, o que cada um desses sujeitos traz inscrito sofreu a determinação impressa pela relação parental, que reedita a bagagem cultural e social que lhes são pertinentes.

Assim, pelos estudos realizados, pela vivência pessoal e pela observação empírica, tendo por tema de estudo a proclamada gestão democrática na escola pública, suspeitava da necessidade de se criar um espaço de reflexão, onde matrizes teóricas se articulassem. Faço a hipótese de que esta interação pode oferecer uma proposição de análise, capaz de melhor explicitar a teia de relações que estão sendo tecidas, nas chamadas práticas de gestão democrática da educação.

Desta maneira, a partir da década de 90, venho desenvolvendo estudos sobre os condicionantes subjetivos presentes nas relações escolares e em sua gestão, buscando, pela Psicanálise, uma lógica capaz de compreender a dimensão do sujeito no jogo dinâmico das relações escolares, em especial pela possibilidade que ela traz em lidar “com aquilo que não é percebido, aquilo a que não podemos dar nome e que tende a aparecer” (Enriquez, 1991, p.22). Por este percurso insisto em dizer que não existem estruturas organizacionais em abstrato. Elas se fazem e se apresentam em sujeitos concretos que nelas escrevem parte de suas histórias de vida e que, em co-autoria, escrevem também a história da organização. Neste sentido autorizo-me a pensar que a forma especial de trabalho que caracteriza a administração é a organização do esforço coletivo que se expressa pelo cruzamento das relações entre estes sujeitos concretos, no interior das organizações, marcados por sua história de vida pessoal, inscrita no contexto social, política e econômica da sociedade em que se expressam. Como a administração busca obter resultados através da dinâmica das relações entre estes sujeitos, transforma-se numa prática social e política, portanto contraditória e parcial, mas que convoca um investimento psíquico que, na maioria das vezes, fica submerso, negado e encoberto pelo jogo aparente da lógica funcional. (Fortuna, 2000)

Instigada por esta formulação, venho investigando a partir de 2000, em escola básica da rede pública municipal, na cidade de São Gonçalo/RJ, na forma de estudo de caso, como repercute, na prática dos profissionais da educação, sua trajetória de vida escolar inserida na sua história de vida pessoal, ou seja, como a subjetividade dos profissionais da educação repercute em suas práticas, e como estas afetam sua subjetividade. Como respondem, do ponto de vista de sua subjetividade, àquilo com que se defrontam na escola.

Permanecendo na opção de uma abordagem qualitativa (Ludke & André, 1986), continuo buscando o exame em profundidade do ambiente e da situação estudada

por meio do acesso direto às pessoas, às situações, destacando-se o “significado” que os personagens dão à rotina diária e a conexão dos fatos com sua história e vivências pessoais. (Thompson, 1992) Assim, as informações são colhidas não por meio da permanência na escola, no sentido de capturar, pela observação direta, seu cotidiano, ao que se acrescenta, além dos contatos informais, a participação em várias atividades, como Conselhos de Classe, reuniões de pais, de professores, de funcionários e de alunos, eventos festivos, culturais e esportivos, bem como atividades em salas de aula. No que se refere aos profissionais da educação que atuam na escola, o material empírico também é obtido por meio de entrevistas semi-estruturadas e, quando possível, pela realização de oficinas.

Nas entrevistas, procura-se resgatar aspectos da história de vida escolar, inseridos em sua história de vida, destacando-se professores mais marcantes, motivos na escolha da profissão e fatos relativos ao período da formação de professor. Mantém-se como critério geral para as entrevistas a voluntariedade do entrevistado, que, quando se dispõe, é esclarecido sobre os objetivos do trabalho, sobre a garantia de anonimato em relação às informações fornecidas e sobre sua concordância no uso do gravador. A entrevista, apesar de um roteiro com vários itens e subitens, precisa ocorrer de forma descontraída, procurando deixar o interlocutor à vontade para discorrer sobre o assunto livremente, a partir apenas de algumas provocações. A intenção é de evitar ao máximo a fala de quem entrevista, estimulando a livre expressão do entrevistado sobre os assuntos constantes do roteiro e/ou outros que podem surgir durante a própria conversa. Tanto a construção do roteiro, quanto o levantamento das possíveis perguntas que lhe caberiam, tem como objetivo principal preparar quem entrevista, no sentido de alertá-lo para os possíveis indícios que a situação pode lhe trazer, buscando, com isso, facilitar sua escuta. Gradualmente, no avançar e no caminhar dessa atividade, observa-se o abandono progressivo desses recursos auxiliares.

As oficinas têm sido oferecidas tanto na escola onde se realiza o trabalho, nos encontros de coordenação e/ou nos períodos de atualização e planejamento dos professores, quanto em outros espaços, no interior de Seminários e/ou Jornadas Pedagógicas. De preferência são realizadas em salas sem carteiras, propiciando uma situação de relaxamento, com vistas a recordar as vivências escolares dos professores por meio de reminiscência, que são relatadas, dramatizadas, representadas na forma de desenho

e discutidas, tentando-se perceber como e porque repercutem nas suas práticas atuais.

Pelos depoimentos parece que estes profissionais desconfiam da presença de algo que não sabem nomear, que lhes escapa, mas que atua, tanto na sua subjetividade, quanto na subjetividade dos alunos. Algo que interfere e condiciona as relações escolares. Um professor de Português, da 5ª série do Ensino Fundamental, na referida escola, assim se expressa: “Não sei... deve haver alguma coisa ou muito profunda ou muito simples, que a gente não tá conseguindo achar!...” Nesta fala, parece que o professor desconfia da presença de algo que ele não sabe nomear. Algo que lhe escapa, mas que atua, tanto na sua subjetividade, quanto na subjetividade de seu aluno. Algo que interfere e condiciona as relações escolares.

Em princípio, parece que a compreensão dos profissionais, neste estudo de caso, sobre os processos escolares, mantém forte relação com suas vivências estudantis. Na realidade, não só as situações de aprendizagem, no sentido estrito, parecem influenciar sua prática, mas também outras situações vividas fora da sala de aula dentro do ambiente escolar. Interessante constatar que, de maneira geral, os profissionais declaram ter a preocupação de não repetirem em sua prática as situações constrangedoras pelas quais passaram ou assistiram na escola. Por outro lado, expressam admiração pelos profissionais percebidos como mais enérgicos e ciosos de seus deveres. Percebe-se em suas falas um conteúdo idealizado, pois descrevem seus professores como que providos de todas as qualidades e de muito poder. Parece se tratar do segundo tipo de identificação apresentado por Freud no capítulo VII de *Psicologia de Grupo e Análise do Ego* (1921), onde “a identificação esforça-se por moldar o próprio ego de uma pessoa segundo o aspecto daquele que foi tomado como modelo”. (Freud, 1976, v.18, p.134) Como, em geral, descrevem as escolas de seu tempo de estudante com traços conservadores e tradicionais, reconhecem que não havia espaço de escuta para os alunos, no sentido de permitir-lhes acesso a uma fala espontânea. Mesmo assim, orgulham-se desta escola e a consideram melhor do que seu atual local de trabalho, avaliando-se como alunos mais aplicados do que seus alunos atuais. Será que estes profissionais da educação ainda permanecem sob o efeito da “tentação narcísica” de seus educadores, que não resistiram ao fascínio de modulá-los conforme si mesmo?! (Imbert, 1999) Se for assim, correm o risco de permanecerem embrutecidos por esta sujeição, sem se darem conta dela, sem se perguntarem sobre ela, repetindo em suas práticas a mesma expectativa narcísica.

Nesta posição acabam por reforçar em si mesmo o sentimento de impotência e de fracasso, ou de intolerância onipotente, diante da comunidade escolar que não lhe confere o mesmo lugar de idealização que um dia conferiram aos seus grandes mestres. Até porque se trata hoje de estudantes inscritos numa lógica de mercado, que patrocina uma crescente valorização do consumo rápido e fácil, e que, no âmbito do ensino, relaciona-se com a desvalorização social do professor, de quem se escuta um freqüente lamento pelo não reconhecimento de seu esforço. Após uma atividade onde os alunos não responderam como o esperado, comenta a professora de português da 6ª série do Ensino Fundamental da referida escola, durante o recreio: “Foi uma pena eles (os alunos) não aproveitarem! Nós, professores, nos sentimos frustrados quando preparamos uma aula com toda preocupação e eles simplesmente não dão a mínima”. Por esta fala, à semelhança de tantas outras que se repetem, parece que os profissionais da educação, diante dos impasses com que se defrontam, em geral produzem como resposta uma queixa, um lamento vitimado em relação a um outro, como se estivessem magoados e atingidos pessoalmente. Este lugar de vítima produz uma autopiedade inibidora do pensamento crítico, dificultando pensar a situação do ponto de vista da autoria, ou seja, poder perguntar sobre sua própria implicação nela. (Fernandez, 1994)

Pela escuta destes profissionais, parece não ser mais possível ver o trabalho na escola como um conjunto de competências e capacidades totais. O discurso pedagógico com tom idealista não dá conta do cotidiano real de nossas escolas. Tanto os profissionais da educação, quanto seus alunos e responsáveis têm uma história de vida que precisa ser levado em conta: tratam-se subjetividades em jogo, no interior das relações escolares.

Neste sentido venho pensando que talvez fosse importante constituir-se uma modalidade de acompanhamento/supervisão da prática desses profissionais, que lhes permitisse falar de suas subjetividades em jogo, de seus questionamentos, de suas angústias, de suas possibilidades e limites, onde pudessem pensar-se fora do lugar de idealização, para poder habitarem 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.

Assim, em 2004, talvez por efeito do que já vimos produzindo nesta direção, recebemos o convite para

compor uma equipe que se responsabilizou pela realização de um curso de Formação Continuada para Dirigentes Escolares, no município de Niterói/RJ, organizado e coordenado pela Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, em parceria com a Fundação Municipal de Educação, através de um Programa de Cooperação Pedagógica. Tal curso tinha por objetivo “debater os principais problemas que afetam o setor administrativo da escola e, como dirigentes escolares conseguem individual e coletivamente enfrentá-los no cotidiano escolar”. Segundo seus coordenadores tratava-se de “uma oportunidade para reunir profissionais da educação, pesquisadores (as) e dirigentes escolares do Município de Niterói, **que desejam** estudar e debater temáticas, que contribuam para compreender e investigar o pensar e o fazer administrativos”. – grifos nossos – (Silva e Bastos, 2004). Formulada desta maneira, a proposta supunha um caráter voluntário para seus participantes. Desta forma, foram apresentados sete eixos temáticos. Três, na modalidade de palestras/conferências proferidas por especialistas das áreas a que se referiam e ocorridas entre os demais. Nestas, os temas foram: 1- Doenças sexualmente transmissíveis (DST) e gravidez precoce; 2- A violência contra a criança, as drogas e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e 3- A escola pública e a pluralidade cultural. Os outros quatro temas, desenvolvidos na forma de módulos, em encontros semanais de quatro horas, perfazendo cada um o total de 12 horas, foram: 1- As relações do poder, relações de trabalho e relações dialógicas em práticas cotidianas escolares; 2- A dimensão subjetiva da gestão escolar; 3- A complexidade das relações sociais contemporâneas e o cotidiano escolar; 4- A formação continuada dos profissionais da escola. Na abordagem destes temas, a proposta sustentava a posição do professor(a) pesquisador(a), ou seja, aquele que investiga sua própria prática, no caso, aquele que investiga seu pensar e fazer administrativo. Neste sentido, abria a possibilidade para que outras temáticas, além das planejadas, fossem tratadas na interlocução durante os encontros, bem como apontava para a investigação, pelas trocas discursivas, das práticas relatadas, possibilitando interrogá-las, do ponto de vista da posição ocupada nelas, pelo próprio relator e de seus efeitos nos demais participantes. Foi a partir desta posição que assumi, junto com três bolsistas de iniciação científica, a coordenação de um grupo formado por quinze dirigentes escolares, sobre o tema “A dimensão subjetiva da gestão escolar”.

Como este foi o segundo módulo, encontrei o grupo bastante afetado pelo primeiro tema, especialmente no que

dizia respeito às relações de poder. No entanto, tal afetamento dirigia-se principalmente à estrutura do poder público, mais uma vez expressando-se por um discurso vitimado, marcado por uma “queixa-lamento”, (Fernández, 1994, p.108) que situava o mal-estar a partir do lugar desse outro. Uma queixa-reclamação que parecia esperar daquele que escutava uma solução e/ou um condoer-se, inibidor da possibilidade de pensar a situação e, sobre ela, formular questões e buscar alternativas. Diante da necessidade de promover algum tipo de movimento, já que aquela posição lubrificava a armadilha da incapacidade, da ausência de autoria, pela facilidade de uma justificativa sem implicação, já que situada fora do sujeito, propus um trabalho com reminiscências sobre a história de vida escolar, onde pudessem, movendo-se de um lugar para outro, localizar-se diante da figura do dirigente escolar e poder se deparar com aquilo mesmo que relatavam, a partir de um outro lugar. O registro destas lembranças foi através de desenhos, com textos no verso. Foi predominante nelas a figura de dirigentes assim expressos: “A diretora tinha o porte altivo e severo. Tinha medo dela! / A diretora causava medo. Ela andava com uma vara na mão. / A figura da diretora era algo distante, inatingível. / Eram todas umas famílias. A mãe era a diretora, auxiliada pelas filhas. Mas era muito autoritarismo/ Nenhuma lembrança da diretora da minha escola. / Lembro da diretora de coque, severa, que não ria, mas que os pais adoravam. / A casa da diretora era no fundo da escola. Conhecia todos os alunos e seus pais. / A diretora chamava nossa atenção, aconselhando e castigando para o nosso bem. / Não tínhamos contato direto com a diretora. / Como será que os alunos me olham? O que sentem quando olham pra mim?”.

Diante da produção e do que se pode escutar dos que participaram desta etapa do curso, cuja temática privilegiou “a dimensão subjetiva da gestão escolar”, acreditamos ser relevante um esforço para que esta oportunidade criasse condições para uma reflexão sobre o que foi percorrido e o que ainda se pode percorrer, a partir da localização dos passos dados. Deste ponto de vista, problematizar a partir da própria prática em articulação com a temática foi um passo possível de ser dado enquanto grupo, incluindo neste movimento tanto os participantes, como também o grupo da pesquisa.

Nesta direção, foi utilizado como referência o estudo anteriormente realizado (Fortuna, 2000), onde, estabelecendo uma articulação entre os conceitos da psicanálise e as práticas da gestão democrática nas escolas públicas, levantava a hipótese de que os professores, no processo eleitoral, escolhem aquele que ocupará o cargo

de dirigente, movidos pelos laços libidinais em duas ordens: na relação de substituto do *ideal de ego*, como representante do pai e da autoridade e, ao mesmo tempo, pelo laço de *identificação*, a partir da igualdade na condição de ser professor. (Fortuna, 2000, p.128) Por conta desta economia, mesmo defendendo que os mandatos devessem permanecer com o tempo definido, não-reconduzíveis, exatamente pela possibilidade que esta fórmula traz em relação a um rodízio maior entre os professores na ocupação da função de dirigente escolar, reconhecia que tais alterações exigem do dirigente um esforço emocional maior do que pode parecer uma simples substituição funcional. Argumentava que assim ocorre, pelos efeitos do investimento psíquico que a prática da gestão escolar convoca, sobretudo porque, este que ocupa tal lugar, pode ficar na posição de depositário destas energias libidinais. Mas sabe-se também que tais laços também estão carregados de uma quantidade relevante de libido narcísica, que transborda para a escolha de objeto, que fica engrandecido pela expectativa de perfeição que gostaríamos de adquirir em nós mesmos. A partir desta apropriação e diante das trocas discursivas ocorridas no grupo, surgiu a indagação: será que a permanência da mesma dirigente na função e a declarada dificuldade de outras pessoas se disponibilizarem, relaciona-se com este componente narcísico, presente neste investimento, que acaba por produzir uma tentativa de retenção dos laços libidinais por parte desta dirigente escolar, sem que ela mesma se dê conta disso, gerando, assim sua manutenção no cargo?

Havia a concordância de que, com certeza, apenas um ou dois anos de gestão não seriam suficientes para a realização de projetos que apostassem numa maior participação dos envolvidos. Porém, mais de quatro anos, não levaria a escola a sofrer pelo autoritarismo resultante da “retenção” do poder no cargo, pela direção, dando margem à constituição de relações paternalistas e clientelistas? Ainda, se a discussão sobre democracia e sociedade civil vem refletindo um movimento em busca da organização e da qualificação da vida humana, pela invenção cotidiana e permanente das regras do jogo, poderíamos considerar que a concentração do poder no mesmo sujeito, por um longo período, estaria dando margem para a instalação de um poder total? Ou seja, para constituição de um lugar de onde emana, na expressão de uma das diretoras participantes, “a resposta, a verdade, o alimento e o sangue”, impossibilitando o surgimento do que chamo de “lugar vazio”, a ser ocupado por um novo ideal democrático, um outro projeto? A permanência do mesmo sujeito no lugar do poder, retendo os laços libidinais do

qual é depositário, de amor e de ódio, não estaria patrocinando a acomodação do grupo e adormecendo aquilo que a democracia tem de mais rico, que é a possibilidade de ser inventada a cada passo? Se a democracia é um processo em permanente construção, historicamente definido e eternamente inacabado, para que uma gestão desenvolva um trabalho produtivo e efetivamente democrático, a ênfase maior não deveria estar na escolha dos procedimentos? Daí, a rotatividade dos sujeitos investidos deste poder, produzindo como efeito destas mudanças a periódica discussão deste mesmo processo, não seria essencial para a sua sobrevivência? Como garantir viva a discussão democrática, caracterizada pela permanente reconstrução das regras do jogo de convivência? Se a construção dos laços libidinais com a direção é feita pela *substituição do ideal do ego* de cada um e, com os companheiros, pela *identificação ao líder*, portador da responsabilidade de direcionar o projeto democrático há que se concluir que este se torna depositário de muitas energias libidinais e foco de grande ambivalência. Para além dos reais limites de gestão, especialmente na rede pública, será também deste lugar que se origina o lamento e a queixa? O texto usado como referência observa, em seu estudo de caso, que todos os dirigentes concluem seu mandato, com uma queixa, com algum tipo de ressentimento, após uma situação de conflito. Este discurso lamentoso, tão presente nessas falas das dirigentes, poderia estar encobrendo um certo apego ao cargo, à função, medo da “queda da mãe”, de ser substituída por outra, o que seria uma conseqüência natural do processo democrático? Ao reclamarem das dificuldades enfrentadas no cargo, não estariam desejando reter o poder, dizendo que é muito ruim, para que ninguém desejasse ocupá-lo? Ou ainda, continuar reclamando não estaria sustentando o não poder fazer mais do que já fazem? No final das contas, quem deseja uma função cheia de inconvenientes, onde há muita interferência externa, pressa na cobrança dos resultados, falta de assistência dos governantes, horários incertos, solicitações dos funcionários, dos professores, dos alunos, dos pais, da comunidade? E onde ainda exige-se a renúncia a uma parte de sua vida pessoal e de seu crescimento profissional, sem recompensas? Não parece a fábula da raposa e das uvas verdes ao inverso?!

Neste percurso foi ainda possível somar a estas questões, um outro aspecto: localizar que as diretoras também não estão por fora da mesma ambivalência que estão sujeitos os demais envolvidos nestas relações escolares. Parece que mais especificamente em relação aos colegas docentes, exatamente por terem estado um dia,

ligados a eles, pela identificação. Portanto se verifica aí uma dualidade, característica dinâmica da liderança, pois sem liderados não há líderes, já que se trata da relação entre pessoas. Relação esta que envolve questões subjetivas próprias de cada um, de sua história de vida, todo tempo em jogo, ainda que de forma inconsciente, no cotidiano escolar. Isto porque aquilo que cada sujeito expressa pode, num determinado momento, estar sendo a apresentação de uma diferença, algo que esteja deixando passar, por certos momentos, em busca da produção de outros lugares. É possível também ser esta diferença, a origem dos conflitos vivenciados? Lidar com o outro implica lidar com as suas diferenças e tudo o que não se apresenta como igual a si mesmo. Então, levando em conta a posição do líder, neste caso, as diretoras de escola, o que realmente está por trás deste “muro de lamentações?” A questão de o próprio poder, que tanto fascina os indivíduos e os caracteriza como superiores aos demais e/ou a dificuldade em conviver e, principalmente, poder lidar com as diferenças do outro?

Finalmente e neste sentido, qual a chance que se tem para caminhar no emaranhado da teia das relações escolares, produtoras de tantas contradições e ambivalências? Talvez ela se apresente ao perguntar-se sobre isto mesmo do que se fala e do que se queixa, ao perceber-se como sujeito constituído e afetado pelos demais, tentando, ao localizar sua posição no caminho percorrido, re-posiciona-se no presente e apostar numa possibilidade futura.

Referências Bibliográficas

- CALLIGARIS, C. (1991). *Hello Brasil! Notas de um psicanalista europeu viajando ao Brasil*. São Paulo: Escuta. 173 p.
- ENRIQUEZ, E. (1991) *Da horda ao Estado: psicanálise do vínculo social*. (T. C. Carreteiro & J. Nasciutti, trad.). Rio de Janeiro: Zahar. 404 p.
- FÉLIX, M. de F. C. (1986) *Administração Escolar: um problema educativo ou empresarial*. São Paulo: Cortez: Editores Associados, 200 p.
- FERNANDEZ, A. (1994) *A mulher escondida atrás da professora*. (N. K. Hickel, trad.) Porto Alegre: Artes Médicas. 183 p.
- FORTUNA, M. L. de A. *O perfil do administrador escolar: uma perspectiva estadual*. Niterói/RJ, 1979.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense. 174 p.

FORTUNA, M. L. de A. (2000) *Gestão escolar e subjetividade*. São Paulo: Xamã; Niterói: Intertexto. 147 p.

FREUD, S. (1921). Psicologia de grupo e análise do ego. In Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud (J. Salomão, trad.) (Vol. 18, pp. 91-179). Rio de Janeiro: Imago, 1976.

IMBERT, F & CIFALI, M. (1999). *Freud e a pedagogia*. (M. S. Gonçalves & A. U. Sobral, trad.). São Paulo: Loyola. 166 p.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M.(1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, EPU. 99 p.

MEDEIROS, A. M. S. de & FORTUNA, M. L. de A. & BARBOSA, J. G. (2006) *Gestão escolar e a formação do sujeito: três perspectivas*. In: Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 22, n. 1, jan./jun., p. 109-123.

PINTO, J. M. de R. (1996) *Administração e liberdade: um estudo do Conselho de escola à luz da Teoria da Ação Comunicativa de Jürgen Habermas*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro. 170 p.

SILVA, W. C. da & BASTOS, J. B. (2004) *Programa de Cooperação Pedagógica. Proposta de Formação Continuada em Curso de Extensão*. (Documento) – Fundação Municipal de Educação de Niterói. 6 p.

SOUZA, A. R. de (2006). *Os caminhos da produção científica sobre a gestão escolar no Brasil*. In: Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 22, n. 1, jan./jun., p. 13-39.

TEIXEIRA, M.C.S. (1990). *Antropologia, cotidiano e educação*. Rio de Janeiro: Imago. 206 p.

THOMPSON, P. (1992). *A voz do passado: história oral*. (L. L. de Oliveira, trad.). Rio de Janeiro: Paz e Terra. 385 p.