

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Subjetividade e Complexidade na Gestão Escolar: um estudo  
de caso com participantes da Escola de Gestores 2010**

**Sonia Glaucia Costa**

**Brasília, 2011**

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**Subjetividade e Complexidade na Gestão Escolar: um estudo  
de caso com participantes da Escola de Gestores 2010**

**Sonia Glauca Costa**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida.

Brasília, março de 2011

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Subjetividade e Complexidade na Gestão Escolar: um estudo  
de caso com participantes da Escola de Gestores 2010**

Sonia Glaucia Costa

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida  
(Faculdade de Educação / UnB)

Data de aprovação: 31 de março de 2011

Banca:

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cláudia Márcia Lyra Pato  
(Faculdade de Educação / UnB)

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Magnólia Bezerra Mendes  
(Instituto de Psicologia / UnB)

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Viviane Neves Legnani –  
suplente (Faculdade de Educação / UnB)

## Agradecimentos

A minha filha Isabella, por aprender o amor incondicional, pelo seu jeito divertido de alegrar a vida e por me ensinar a ser uma mãe melhor a cada dia...

A minha mãe Elza pelo seu amor e sua sensibilidade materna, e também por ser uma avó tão especial ao cuidar com imenso carinho e cuidado da neta nos fins de semana, dias essenciais para dedicação aos estudos...

Ao meu pai Alfredo pelo seu amor e acolhimento paterno, assim como pela revisão do português e primordial apoio, sem o qual não poderia me dedicar ao mestrado, e a Lenita pelo companheirismo junto ao meu pai e pelo seu carinho e incentivo a este trabalho...

A meu irmão Alfredo pelo seu amor e eterno respeito, e a sua família por serem tão lindos e divertidos nos finais de semana com minha filha...

A meu irmão Marcos, in *memoriam*, pelas lindas lembranças, eterno amor e saudade...

Ao pai da Isabella, Haroldo, sua companheira Valeska e seu filho Mateus, pelo amor e carinho nos seus períodos de férias, possibilitando intensa dedicação a fase de escrita da dissertação...

A Regina e Adélia pelo carinho em cuidar da minha filha, da nossa casa e do nosso alimento...

A todas as professoras que tive na FE, em especial a Claudia pelo novo aprendizado sobre metodologia e pela confiança para desenvolver meu estágio docente, a Teresa por formalizar o estágio, a Vera pela possibilidade de publicarmos o artigo realizado em grupo na sua disciplina e a Carmen por formalizar a segunda monitoria e ajudar na resolução dos últimos meses da bolsa...

Às professoras Ana Magnólia, Claudia e Viviane pelas significativas contribuições na banca de qualificação do projeto de pesquisa e de defesa e pelo grande aprendizado...

A professora Ione do Instituto de Psicologia pelo aprendizado sobre condução de entrevistas e análise de conteúdo dentro da abordagem qualitativa...

A todos os funcionários da Faculdade de Educação, em especial a Juliane e Osmar, pela ajuda essencial para resolver as questões de bolsa, e a Rita e pessoal do SAT e XEROX pelo suporte e presteza durante o curso, monitorias e estágio docente...

Às minhas colegas da UnB, em especial a Karen, Creusa, Jezabel, Ana, Adriana e Janaína pela caminhada especial com seu apoio e lindas amizades e às co-autoras do nosso artigo em grupo Magda, Verônica, Dani e Juliana pelo trabalho especial que desenvolvemos juntas...

Ao Ricardo pela amizade de ouro e por trilhar em paralelo as alegrias e dificuldades do mestrado, e à Viviana pelo seu carinho e pela linda caminhada ao lado do meu melhor amigo...

A todas minhas amigas e amigos de infância, adolescência, fase adulta, faculdade, MBA, em especial a Paula, Clemance, Andre, Jussara, Claudia, Simone, Regina, Marli e Claudio pela força, pelas eternas amizades e por compartilhar o sonho por um mundo melhor...

As mães e amigas do Colégio Logosófico em especial a Teresinha, Mara C., Ilana, Natália, Kátia, Maria José, Alessandra e Mara L. por compartilharmos valores e momentos especiais com nossos filhos e pela ajuda primordial ao cuidar da minha filha principalmente na fase final do trabalho...

Ao Gonzalo pela revisão do *abstract* e pela sua amizade...

A todos da Escola de Gestores, em especial a Paola e todos os coordenadores, equipe técnica e tutoras, pela importante contribuição para desenvolvimento da disciplina como contexto da pesquisa...

A diretora da escola do Estudo de Caso, pela coragem e abertura a novos saberes, e também a cada um dos participantes, todos com contribuições essenciais para viabilizar o projeto...

A CAPES pelo apoio financeiro para construção da dissertação, sem o qual não poderia me dedicar com exclusividade durante o mestrado...

E, primordialmente, a minha querida professora e orientadora Inês Maria pelos laços criados, seu apoio em todas as etapas desta construção, pela oportunidade da primeira monitoria e de trabalharmos juntas na Escola de Gestores, pois sem o seu acolhimento não poderia ter trilhado este caminho tão gratificante para minha subjetividade e para ajudar a repensar esta dimensão na gestão escolar...

## RESUMO

Apesar dos princípios democráticos estabelecerem um espaço formal de construção coletiva, a gestão escolar perpassa pela complexidade multidimensional e dentre outros aspectos o efetivo processo participativo depende da interação dos sujeitos na instituição. A proposta do curso de especialização Escola de Gestores, na modalidade a distância, enfrenta desde 2005 o desafio da formação nacional dos gestores escolares buscando viabilizar uma educação básica com qualidade social. Neste trabalho, propõe-se como objetivo norteador o estudo sobre a dimensão da subjetividade à luz da psicanálise, para compreensão da constituição singular do gestor escolar a partir da sua trajetória educacional e atuação profissional e, também, para reconhecer a dimensão inconsciente que permeia as relações entre membros da equipe escolar. Apesar dos crescentes estudos sobre gestão destacando a dimensão da subjetividade, é considerada uma abordagem relativamente recente, evidenciando a importância desta pesquisa. Dentre os referenciais, analisam-se obras metapsicológicas da “virada dos anos 20”, enfocando a teoria de Freud (1921) sobre como os laços afetivos reúnem sujeitos na dinâmica de grupos, e a intersecção entre psicanálise e organizações é discutida a partir de estudos sobre a relação sujeito-grupo-instituição segundo Enriquez (1991; 2008) e Kaës (1991). O estudo traz também uma compreensão diferenciada da “*noção de infantil para a psicanálise, das idéias de infância e de infantilidade do comportamento*” (TANIS, 1995), constitutiva da relação consigo, com o outro e com o mundo (CHARLOT, 2000). A partir da atuação como tutora na edição do curso Escola de Gestores 2010 / MEC / UnB, e utilizando o Estudo de Caso na abordagem qualitativa, foram realizadas entrevistas com 9 participantes, incluindo a direção, coordenação, docência e o técnico-administrativo, além de anotações em diário de campo. Como parte da disciplina “Subjetividade e Complexidade na Gestão Escolar”, as atividades e fóruns *online* da diretora e professora-coordenadora somam-se aos dados da pesquisa, com destaque ao dispositivo da memória educativa (ALMEIDA; RODRIGUES, 1998), que permite ao sujeito historizar sua trajetória escolar e a *emergência mínima do sujeito da enunciação*. Com base nos procedimentos da análise de conteúdo (BARDIN, 2009), explicitaram-se desdobramentos para discussão dos resultados em convergência com os objetivos da pesquisa, dentre os quais: os efeitos do rememorar, a singularidade da gestão permeada por desejos e saberes, os laços de identificação entrelaçados a atos colaborativos, a trama de benefícios narcísicos e investimentos libidinais, e as complexas relações intersubjetivas em constante construção ou embate no espaço institucional.

**Palavras chaves:** Gestão escolar, Subjetividade, Psicanálise, Inconsciente, Memória Educativa, Relações intersubjetivas.

## ABSTRACT

Although democratic principles establish a formal space of collective construction, school management is pervaded by multidimensional complexity and among other aspects the effective participative process depends on the way people interact in the institution. The proposal of the specialization course “Escola de Gestores” since 2005, as distance education, addresses the challenge of nationally training school managers seeking a social quality of basic education. The guiding objective of this paper is to study the subjectivity dimension, highlighted by psychoanalysis, to comprehend the singular constitution of the school manager throughout educational trajectory and professional experience and, also, to recognize the unconscious dimension that permeates relations between members of the school board. Even though there are crescent studies about subjectivity dimension, it is considered relatively a recent approach, demonstrating the importance of this research. Among the references, metapsychological works from the “turn of the 20’s” are analyzed, focusing Freud theory (1921) about how the affective ties gather people in group dynamic, and the intersection between psychoanalysis and organizations is discussed based on studies about the relation individual-group-institution developed by Enriquez (1991; 2008) and Kaës (1991). This study also brings a differentiated comprehension of the *“infant notion for psychoanalysis, from the childhood ideas and infantilism behavior”*(TANIS, 1995), constitutive of the relation between him or herself and others or the world (CHARLOT, 2000). Working as tutor in the course “Escola de Gestores 2010 / MEC / UnB”, and using a Case Study as a qualitative approach, there were interviews with 9 participants, including direction, coordination, teaching and technical-administrative members, besides field diary notes. As part of the discipline “Subjectivity and Complexity in School management”, the activities and forums online developed by the director and the teacher-coordinator were added to the research data, with focus on the Education Memory (ALMEIDA; RODRIGUES, 1998) that allows an individual to write the history of his or her scholar trajectory and a minimum rising of the subject of enunciation. Based on the procedures of content analysis (BARDIN, 2009), data developments emerged for the discussion of the results in convergence with the research objectives, including: the effects of remembering, the singularity of a management permeated by desires and knowledge, the identification ties interlaced to collaborative acts, the plot of narcissism benefits and libidinal investments, and the complex intersubjective relations in constant construction or conflict in the institutional space.

**Key-words:** Scholar management, Subjectivity, Psychoanalysis, Unconscious, Education Memory, Intersubjective relations.

## Sumário

|  |            |
|--|------------|
| <b>Memória Educativa.....</b>  | <b>2</b>   |
| <b>I. Introdução.....</b>  | <b>6</b>   |
| <b>II. Objetivos da Pesquisa.....</b>  | <b>9</b>   |
| <b>III. Gestão Educacional.....</b>  | <b>10</b>  |
| a) Desafios atuais para a gestão educacional.....                                    | 10         |
| b) Escola de Gestores.....   | 15         |
| c) Educação a distância.....   | 18         |
| <b>IV. Complexidade da Dimensão da Subjetividade à luz da Psicanálise.....</b>       | <b>23</b>  |
| a) Psicanálise: ferramentas conceituais.....   | 23         |
| b) Destaque à memória.....   | 28         |
| c) Interface entre psicologia individual e de grupo.....                             | 33         |
| d) Dimensão da subjetividade na gestão contemporânea.....                            | 43         |
| e) A relação com o saber.....  | 51         |
| <b>V. Metodologia.....</b>   | <b>54</b>  |
| a) Pressupostos epistemológicos e metodológicos.....                                 | 54         |
| b) Contexto e participantes da investigação.....                                     | 57         |
| c) Instrumentos e procedimentos da coleta de dados.....                              | 60         |
| d) Informações descritivas.....  | 64         |
| e) Procedimentos de análise dos resultados.....                                      | 66         |
| <b>VI. Interpretação e Discussão dos Resultados.....</b>                             | <b>69</b>  |
| a) Constituição da subjetividade da gestora.....                                     | 72         |
| b) Dinâmica das relações intersubjetivas.....  | 92         |
| <b>VII. Considerações Finais.....</b>  | <b>130</b> |
| <b>Referências.....</b>  | <b>135</b> |
| <b>Apêndice I – Mensagem-convite a participantes da Escola de Gestores 2010.....</b> | <b>139</b> |
| <b>Apêndice II – Termo de Consentimento e Declaração do Pesquisador.....</b>         | <b>140</b> |
| <b>Apêndice III – Roteiro de Entrevista Semi-estruturada.....</b>                    | <b>143</b> |
| <b>Apêndice IV – Elaboração da Memória Educativa.....</b>                            | <b>144</b> |

## Memória Educativa

Até completar o ensino médio, tive a oportunidade de estudar em cinco colégios nos diferentes países - Chile, México, Brasil e EUA – em função do trabalho do meu pai junto às Nações Unidas. Quando ainda era criança, fui morar no Chile com minha família, onde estudei no **maternal** do *Colégio John John* de 1 aos 5 anos de idade. Como era muito pequena, as únicas lembranças que ficaram registradas foram que eu ficava feliz em ir para a escola com meus dois irmãos, adorava fazer lição de casa e quando terminava pedia mais para a minha mãe. Apesar de toda família conversar em português em casa, iniciei minha alfabetização em espanhol e somente falava nesse idioma.

Aos 5 anos, nos mudamos para o México, onde estudei na *Escuela Activa Neill* até os 8 anos, cursando ali o **1º, 2º e parte do 3º Ano do Ensino Fundamental**. Foi um bom período da minha infância e uma das principais lembranças é que tinha uma barra no parquinho onde adorava dar cambalhotas. Daí surgiu um sonho infantil – “ser ginasta olímpica”. Quanto às disciplinas, gostava muito das aulas práticas de culinária, artes, atividades ao ar livre e tinha facilidade em matemática, mas não gostava de ciências. Fundamentada na pedagogia não-diretiva de Neill, as turmas eram pequenas e valorizavam muito o jeito singular de cada aluno. Nessa escola, um evento me marcou muito e, apesar de ser aparentemente positivo, teve uma repercussão negativa para mim. Como já sabia o alfabeto e contar muito bem, passei para o 1º ano aos cinco anos e meio de idade. Foi a primeira vez que, conscientemente, me senti um “peixinho fora d’água” em relação aos meus colegas, mesmo sendo “orgulho para a família”.

Voltamos ao Brasil quando tinha 8 anos e estudei até os 13 anos num colégio com um sistema de ensino tradicional para melhorar as chances de passar no vestibular, e lá cursei do **3º ao 6º ano do Ensino Fundamental**. De toda minha fase escolar, acostumada a escolas pequenas com abordagens mais humanas, foi um choque para mim por várias razões. Embora no teste de QI para entrar na escola minha pontuação tenha sido elevada, fui uma aluna inadaptada. A impressão geral que permaneceu foi que era uma escola de “massa”, sem calor humano e onde cada aluno era mais um “número” do que uma “pessoa”. Esta mudança de cultura escolar, somada à dificuldade com o português (pela alfabetização em espanhol), fez-me permanecer muda durante quase um semestre, pois eu não conversava e nem mesmo respondia à chamada. Continuava com a sensação de ser um “peixinho fora d’água”.

Quanto aos **professores**, lembro só de uma professora mais acolhedora e sensível que adaptou uma peça de teatro para que eu pudesse participar somente



dançando. Dançar sempre foi minha paixão pois, por ser muito tímida, era minha forma de expressão. Os outros professores eram impessoais e alguns deles até me davam falta por não responder a chamada, mesmo vendo que estava na sala. Minha mãe conta que uma vez entreguei uma prova de História em branco, apenas com a seguinte frase “eu só gosto de Matemática”. Minha insatisfação era tão grande que repeti a 5ª série, inclusive em matemática que eu adorava. Por estar um ano adiantado, acabei ficando com as crianças da minha idade. Como uma espécie de “revolta silenciosa”, fiquei aquele ano sem falar para ninguém (nem para meus pais) que enxergava mal de longe. Tenho que confessar que como minha estima não estava lá “das melhores”, usar óculos significava ainda piorá-la. Quando coloquei os óculos pela primeira vez (para minha felicidade pude usar lentes de contato!), já tinha três graus de miopia.

Com minha família nos mudamos novamente para Santiago do Chile quando tinha 13 anos, onde fiquei até os 18 anos. Desta vez, meus pais estavam preocupados com a aprendizagem do idioma inglês e resolveram nos colocar num colégio internacional chamado *Nido de Aguilas*. Cursei ali os dois **últimos anos do Ensino Fundamental e todo o Ensino Médio**. Essa foi a fase mais bonita da minha vida escolar! Sinto saudades até hoje e de certa forma continuo buscando repetir aquela bela experiência “de sentir-me em casa”. O colégio era grande (mas aconchegante!), com sua construção já no final da cidade e próximo à Cordilheira dos Andes, quase sempre coberta de neve nas partes mais altas. Cada professor tinha sua sala que dava direto a um jardim e a gente tinha que mudar de sala a cada disciplina, sentindo o ar fresco, o aroma do jardim e a bela paisagem (era uma delícia!).

Por ser um colégio internacional, tinha um **ambiente de grande diversidade cultural**, com alunos nascidos em diferentes países. Havia muita espontaneidade e ninguém usava uniforme no Ensino Médio. As turmas eram pequenas, tínhamos liberdade de questionar, criar e sermos nós mesmos. Os professores preocupavam-se com nosso aprendizado, tínhamos muitas atividades práticas e ao ar livre. As provas exigiam mais capacidade analítica do que a mera memorização de conteúdo. No recreio e nas “entre-aulas” ouvíamos os mais diversos idiomas, encontrando e conversando sempre com os amigos, ora falando espanhol, ora português e sempre aprendendo o inglês. Finalmente, senti-me um “peixinho dentro d’água” e comecei a aflorar como uma pessoa com perfil para organizar eventos (contrastando com a fase de timidez anterior).

Era tão gostoso participar de várias **atividades extra-acadêmicas** e passar quase o dia todo na escola. Era jogadora de vôlei, jogava futebol no recreio, fui representante no Conselho de Estudantes e adorei ajudar a organizar eventos. Mesmo chegando super

tímida, no último ano falava ao microfone na frente de todos os alunos, pais e professores. Com essa vivência somada ao meu bom rendimento escolar, fui surpreendida com um “prêmio de liderança” pela contribuição social à escola, chamado *National Honor Society* (praticado em escolas americanas). A facilidade para organizar e representar pessoas ajudou-me a direcionar a escolha da minha profissão: administração com foco em recursos humanos. O olhar para a qualidade das relações humanas e o respeito às diferenças individuais vinha sendo um traço que permeava a minha constituição. E sinto-me eternamente grata pela oportunidade de estudar no *Nido de Aguilas* pela diferença que fez na minha vida! Ainda no Ensino Médio, com 17 anos tive a chance de realizar um intercâmbio de seis meses nos EUA, e lá estudei no *Galesburg College*, perto de Chicago, onde aconteceu algo interessante. Eu simplesmente não conseguia fazer contas de matemática, que sempre tinha sido meu ponto forte, pois eu acho que o estado emocional de estar longe da família, do meu primeiro amor e dos amigos teve grande repercussão em minha capacidade cognitiva.

Em relação à **graduação**, cursei administração de empresas na FGV - Fundação Getúlio Vargas de São Paulo e tem alguns pontos interessantes e mais presentes em minha memória. Tive uma professora considerada excelente no meio acadêmico, da área de RH, que não aceitava nenhum questionamento sobre seu trabalho querendo apenas que os alunos reproduzissem o seu livro. A professora “marcou-me” com notas baixas e essa experiência, além de decepcionante, fez-me pensar: o que faz alguém ser especialista em relações humanas e agir de forma tão contraditória? Alguns docentes, entretanto, tinham a capacidade de estimular a participação dos alunos, mediando discussões e assim conseguiam maior envolvimento. Tentando buscar um sentido para a minha profissão, resolvi aprender intensivamente o francês e participei de um programa de intercâmbio semestral pela FGV na Bélgica. Achei interessante que o sistema de ensino proporcionava flexibilidade para compor o currículo com matérias de departamentos diferentes, estimulando a autonomia e a interdisciplinaridade. E eu, já voltada para o tema sobre gestão de pessoas, escolhi disciplinas de psicologia e um trabalho sobre a qualidade dos relacionamentos humanos entre alunos-professores.

Agora, como **mestranda** desde 2009, voltar a estudar aos 39 anos de idade tem sido uma experiência muito gratificante. Essa volta começou gradativamente, primeiro por meio de um curso de extensão a distância em 2007, enquanto ainda morava no interior de São Paulo. Ao chegar em Brasília (2008), inscrevi-me como aluna especial na disciplina de mestrado “Educação e Subjetividade” nesta Faculdade, na qual tive a oportunidade de elaborar a primeira versão desta memória educativa. Em seguida, iniciei

um curso de Especialização em Gestão de Pessoas pela FGV-DF, em paralelo inscrevi-me na seleção de mestrado no intuito de redirecionar minha carreira profissional para a educação. Ao fazer os dois cursos em paralelo, percebi como um desafio e uma grande oportunidade poder integrar gestão, educação e subjetividade. O estudo da psicanálise foi como uma porta que se abriu para melhor compreender as relações humanas e, particularmente, as contradições que existem em todos nós.

O que tem sido também muito especial neste mestrado é a oportunidade de focar os estudos no que eu gosto, com a oportunidade de organizar e construir um projeto. Ao invés de provas para nos obrigar a estudar, agora há um projeto que vai sendo pensado gradativamente, num processo coletivo com minha orientadora, com as sugestões de professoras e colegas numa troca de experiência extremamente enriquecedora. Outro ponto que me faz sentir grata é estar num espaço que prima pela qualidade dos relacionamentos humanos. Durante o curso de graduação e toda minha vivência profissional era uma busca que dificilmente encontrava ressonância naqueles espaços.

Em relação ao período entre final da graduação (1995) e o mestrado (2009), vale falar um pouco da minha **trajetória profissional**. Desde a época de estagiária até assumir como gerente de recursos humanos numa organização da iniciativa privada, trabalhei dentro do enfoque de gestão por competências. Fiz inúmeras entrevistas e dinâmicas características da seleção por competências, inclusive recebendo treinamento específico nos EUA. Também desenvolvi projetos visando integrar os subsistemas de Gestão de Pessoas a partir desse enfoque. Meu papel principal era, em geral, o de reestruturar e melhorar processos de recursos humanos, no intuito de alinhar as mudanças organizacionais às exigências de qualidade. Mas fui percebendo que por mais que os processos fossem melhorados, as atividades de trabalho eram atravessadas pela dimensão humana e naturais conflitos. Por opção, pedi demissão e resolvi dedicar-me durante um período ao sonho de morar no campo, ao meu papel de mãe e a dois anos de trabalhos voluntários em escolas, os quais me proporcionaram um grande aprendizado.

Enfim, esta **viagem mnêmica** de (re)-vivenciar a minha história emocionou-me tanto que me fez rir e chorar em vários momentos e posso dizer que me ajudou a “fazer as pazes” com o meu passado. Neste momento, percebo melhor que o contraste de culturas escolares, assim como as outras memórias (familiares, sociais, afetivas, etc.), foram todas vitais para a constituição da minha subjetividade e para compreender meu “desejo” voltado à qualidade das relações humanas.

## I. Introdução

A sociedade contemporânea, palco de profundas e sucessivas transformações, faz repensar continuamente nossos meios de compreensão da realidade e das relações humanas imbricadas na dinâmica gerencial e nos processos de ensino e aprendizagem. A **educação** tem uma relevância ímpar na geração e transmissão de saberes para a geração presente e as futuras. Formam-se hoje as pessoas que serão os profissionais das mais diversas áreas nesse novo mundo sustentado na inovação e imprevisibilidade. Gestores e educadores enfrentam a exigência de “sintonizar” seu próprio aprendizado com os desempenhos individuais e grupais no intuito de acompanhar o ritmo e a qualidade da mudança contemporânea. Nesse cenário, as ações dos gestores escolares têm efeitos multiplicadores para os profissionais que compõem as equipes de trabalho nas instituições de ensino e para os alunos em formação.

O sistema educacional brasileiro vem passando por grandes transformações. As escolas se esforçam continuamente para se adaptarem à concepção da **gestão democrática e participativa**, enfrentando problemas os mais diversos. Apesar da determinação legal e planejamento local, a realidade mostra a baixa participação da comunidade local, o uso do mecanismo de participação apenas para aprovar as determinações da gestão e, ainda, a falta de suporte governamental no desenvolvimento de políticas educacionais compatíveis com os desafios atuais (LÜCK, 2006; PARO, 1997). A implantação do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica, iniciado como projeto piloto em 2005, tem representado um meio de enfrentar o desafio da formação de gestores escolares para viabilizar uma educação escolar básica com qualidade social (BRASIL, 2009). Acompanhando o crescimento da modalidade de ensino a distância, esta tem proporcionado tanto a oportunidade de formação dos dirigentes distribuídos nas escolas do vasto território brasileiro, quanto o desafio da contextualização do saber para maior envolvimento dos estudantes (BELLONI, 1999; PRETI et al, 2005).

A presente pesquisa reconhece a complexidade multidimensional da gestão permeada por fatores de ordem tecnológica, cultural, social, econômica, institucional, política e psicológica. Naturalmente, as atuais mudanças e exigências se aceleram e criam complexidades cada vez mais desafiantes para serem administradas. Mas há sempre algo da dimensão da subjetividade que permeia a ação humana e suas relações no espaço institucional. Estudos sobre gestão estão destacando crescentemente a **dimensão da subjetividade**, mas ainda é considerada uma abordagem relativamente

recente. Nesse sentido, o presente trabalho sublinha sua relevância ao enfatizar essa dimensão à luz da chamada “psicologia da profundidade”, no contexto específico da gestão escolar. A dimensão da subjetividade faz pensar como cada pessoa é um sujeito singular, que tem história de vida, memória afetiva, traumas, qualidades, dificuldades, alegrias e tristezas cotidianas, sonhos realizados, fracassados ou latejantes, valores e atitudes únicas:

O ser humano, ser de desejo e de pulsão, como define a psicanálise, é dotado de uma vida interior, fruto de sua história pessoal e social [...] e a consideração da subjetividade em nossas reflexões e aprendizados, ao oferecer possibilidades de tornar inteligível a experiência humana e entender as sutilezas e riquezas das ações, reações, interações e relações das pessoas, aperfeiçoa a participação profissional cotidiana no âmbito organizacional com(o) gestores e com(o) pessoas (DAVEL; VERGARA, 2008, p. 50).

O **referencial psicanalítico** pode proporcionar um novo olhar sobre a complexidade das relações humanas estabelecidas na dinâmica grupal da equipe escolar: como cada gestor imprime sua singularidade, como emergem laços emocionais a partir de protótipos identificatórios e projeções do ideal do ego (FREUD, 1921; 1927; 1930) e como as expectativas para com o adulto são atravessadas pela dimensão ativa do infantil por meio de atos transferenciais (TANIS, 1995). Para além de profissionais são todos sujeitos da sua história mnêmica de vida e da constituição de seus saberes, formando uma dinâmica singular na relação consigo, com o outro e com o mundo (CHARLOT, 2000). Apesar da impossibilidade de acesso à complexidade dos processos inconscientes, sem o intuito de “fazer psicanálise”, o uso da memória educativa significa uma possível *emergência mínima do sujeito da enunciação* e provoca efeitos no que tange à re-significação das marcas do passado (ALMEIDA; RODRIGUES, 1998; ALMEIDA, 2001).

A ponte entre **psicanálise e organizações** será discutida a partir das contribuições de Enriquez (1991; 2008) e Kaës (1991), no intuito de aprofundar a compreensão da dinâmica grupal intersíquica dos sujeitos que se reúnem no imaginário institucional. No cerne da complexa teia relacional, depara-se com a heterogeneidade nas formas de ser e estar, de efeitos imprevisíveis e da ordem da incompletude, assim como, com a trama dos benefícios narcísicos e da função que o ideal representa para cada sujeito. Enquanto profissionais reunidos no espaço institucional, a dimensão humana se revela ou desvela na capacidade de amar, sentir-se amado ou rejeitado, permeando as diferentes formas de investimento libidinal na atividade do trabalho. E o sujeito que exerce o papel de gestor, apesar das exigências da ordem do ideal, está

imbricado na sua própria subjetividade e na dinâmica grupal do “narcisismo das pequenas diferenças” (FREUD, 1921).

O **objetivo do trabalho** é analisar a dimensão da subjetividade, à luz da psicanálise, na tentativa de compreender a singularidade do gestor escolar, permeada pela constituição de desejos e saberes na sua relação consigo, com o trabalho e com os membros da equipe. O estudo buscará contribuir para a percepção de como cada profissional constitui-se como sujeito único, como a vivência cotidiana do trabalho em equipe ativa processos inconscientes da dimensão intersíquica e como a capacidade de desempenho em cada gestão, dentro da complexidade da dimensão humana de cada contexto, perpassa pelo encontro de inconscientes. Sem a intenção de “fazer psicanálise”, conceitos psicanalíticos são utilizados para compreender essa complexa dinâmica que perpassa pela heterogeneidade do real (PLASTINO, 2001).

A **pesquisa de campo** foi planejada a partir da participação de diretores e coordenadores de escolas da Educação Básica no Curso de Especialização em Gestão Escolar – Escola de Gestores. O curso em segunda edição foi iniciado em setembro de 2010, é oferecido na modalidade a distância numa parceria entre MEC - Ministério da Educação e UNB - Universidade de Brasília, abrangendo a região do DF e seis cidades do entorno. Dentro do objetivo de aprofundar o Estudo de Caso, com a utilização da abordagem metodológica qualitativa, a escola definida para a pesquisa situa-se no município de Santo Antonio do Descoberto, no Estado de Goiás. Com a participação da diretora e da coordenadora da escola no curso, reuniram-se dados, primeiramente, de entrevistas com 9 participantes da equipe escolar e, num segundo momento, de participações nas atividades e fóruns de uma das disciplinas de Tópicos Especiais - “Subjetividade e Complexidade na Gestão Escolar”. Como parte das atividades dessa disciplina a distância, a elaboração da memória educativa (ALMEIDA; RODRIGUES, 1998) constituiu-se como dispositivo central para aprofundamento do presente estudo sobre a dimensão da subjetividade e seus efeitos para compreender a complexidade das relações humanas no espaço institucional.

## II. Objetivos da Pesquisa

O **objetivo norteador** do estudo é analisar a dimensão da subjetividade, à luz da psicanálise, na prática de gestão escolar de uma instituição da Educação Básica. A pesquisa foi aprofundada em Estudo de Caso numa escola situada no município de Santo Antonio do Descoberto, Estado de Goiás, cuja gestora e professora-coordenadora estão inscritas no Curso de Especialização em Gestão Escolar - Escola de Gestores 2010 / MEC / UnB.

A partir desse contexto de pesquisa, os **objetivos específicos** são:

1. Compreender a constituição da subjetividade da gestora, permeada pela dimensão inconsciente, a partir da sua trajetória de vida educacional e atuação profissional;
2. Reconhecer a dimensão intersíquica nas relações humanas estabelecidas entre os membros da equipe escolar.

### III. Gestão Educacional

#### a) Desafios atuais para a gestão educacional

Na educação, enfrenta-se um grande desafio nos processos de ensino-aprendizagem, os quais dependem de fatores multidimensionais para alcançarem níveis de resultados desejados. Além disso, o sistema educacional confronta-se com necessidades de adaptação contínua às mudanças legais e ambientais, características da era contemporânea. O artigo 206 da Constituição de 1988 instituiu a gestão democrática no ensino público, porém, foi a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 1996, que os Estados começam a intensificar os processos de incorporação dos **princípios democráticos** na prática cotidiana de gestão das escolas. No que tange à dinâmica ambiental, diversos fatores se inter-relacionam entre si e impactam a gestão educacional que, entre outros, são de ordem: “*pedagógica (parâmetros curriculares nacionais), econômica (globalização, competitividade e exigências do mercado de trabalho), política (programas de descentralização da gestão educacional) [e] metodológica operacional (novas tecnologias)*” (SCHNECKENBERG in INEP, 2000, p. 113).

Diante dessas exigências e necessidades de mudanças, depara-se com uma lacuna contínua entre o ideal e o real, a ser administrada em **nível nacional, regional e local**. O sistema educacional e, em particular suas escolas públicas, vêm se esforçando continuamente nas últimas décadas para se transformarem e se adaptarem ao novo contexto, principalmente quanto à implantação da gestão democrática e participativa, que resulta em processos de descentralização e de construção da autonomia local. Inevitavelmente, o papel do gestor escolar ganha destaque diante da necessidade de desenvolvimento de novas capacidades, incluindo a formação inicial e continuada. A gestão desse novo modelo democrático está calcada numa mudança de paradigma:

No geral, em toda a sociedade, observa-se o **desenvolvimento da consciência de que o autoritarismo, a centralização, a fragmentação, o conservadorismo e a ótica do dividir para conquistar, do perde-ganha, estão ultrapassados**, por conduzirem ao desperdício, ao imobilismo, ao ativismo inconseqüente, à desresponsabilização por atos e seus resultados e, em última instância, à estagnação social e ao fracasso de suas instituições. **Essa mudança de paradigma é marcada por uma forte tendência à adoção de concepções e práticas interativas, participativas e democráticas**, caracterizadas por movimentos dinâmicos e globais, com os quais, para



determinar as características de produtos e serviços, interação dirigentes, funcionários e clientes ou “usuários”, estabelecendo alianças, redes e parcerias, na busca de soluções de problemas e alargamento de horizontes (LÜCK in INEP, 2000, p.12, grifo nosso).

Com objetivo de aprofundar a realidade específica pela qual a gestão educacional perpassa no Brasil, a gestão democrática e a gestão participativa serão delineadas a seguir pela relação direta que existe com o contexto da pesquisa e com o processo de formação continuada dos gestores escolares. O PNE - Plano Nacional de Educação, aprovado na Lei nº 10.172 de 2001, destaca como diretriz a “gestão democrática e participativa” nas escolas e reconhece que esses dois conceitos se entrelaçam. Parte-se inicialmente do **conceito de gestão democrática**, compreendido como: “*participação de todos os segmentos da unidade escolar, elaboração e execução do plano de desenvolvimento da escola, de forma articulada, para realizar uma proposta educacional compatível com as amplas necessidades sociais*” (LÜCK in INEP, 2000, p. 27).

Com o intuito de possibilitar essa participação dos diversos atores, as escolas públicas implantaram órgãos com funções semelhantes, mas diferentes nomenclaturas, como, por exemplo: conselho ou colegiado escolar, colegiado comunitário ou associações de pais e mestres (FREITAS in INEP, 2000). Estes órgãos geralmente são compostos por representantes de todos os envolvidos no sistema educacional local, incluindo: (i) a própria direção e coordenação da escola; (ii) seu corpo de professores; (iii) os colaboradores técnico-administrativos; (iv) os pais; (v) os alunos; e/ou (vi) outros representantes da comunidade local. Apesar de estabelecer oficialmente um espaço de construção coletiva, é necessária uma adequada capacitação para **gestão efetiva do processo participativo**. Nesse sentido, destaca-se o que se observa na prática:

Tem sido observado, com mais freqüência do que se pode imaginar, que esses **representantes, ou não conhecem seu papel, ou não desenvolveram integralmente a competência para participar e legitimar a vontade de seus pares**. Assim, legitimam a sua própria vontade ou a dos diretores escolares ou ainda das Secretarias de Educação. Raramente discordam ou questionam determinações superiores. **Muitos pais receiam desagradar diretores e professores para que seus filhos não sejam alvo de represálias** (FREITAS in INEP, 2000, p. 51, grifo nosso).

Freitas (INEP, 2000) ressalta ainda que apenas a competência dos atores envolvidos é insuficiente para garantir a **qualidade do processo participativo**, pois no que os Estados atribuem culpas pelos problemas educacionais ao baixo ou ao ineficiente grau de participação da comunidade escolar ou local, se esquivam de sua responsabilidade perante o desenvolvimento de políticas educacionais. Portanto, o êxito da participação se dá por uma complexidade de fatores, incluindo a representatividade de

todas as partes envolvidas, a qualidade da gestão participativa, o suporte governamental e, a destacar, ainda, a subjetividade dos sujeitos que assumem os diferentes papéis como profissionais nesse contexto.

Além do processo participativo como condição *sine qua non* da gestão democrática, soma-se a **questão da autonomia** das escolas públicas, cujo tema é amplamente discutido no novo paradigma contemporâneo do sistema educacional. Visto como parte de um conjunto de quatro pilares da eficácia escolar, (i) a autonomia de gestão da escola correlaciona-se a outros, sendo eles: (ii) a existência de recursos sob controle local; (iii) a liderança pelo diretor; e (iv) a participação da comunidade (LÜCK in INEP, 2000). Apesar de ser considerado, às vezes, apenas como resultado da transferência financeira, o conceito de autonomia é bem mais amplo no contexto educacional, pois se refere à *“ampliação do espaço de decisão, voltada para o fortalecimento da escola como organização social comprometida reciprocamente com a sociedade, tendo como objetivo a melhoria da qualidade do ensino”* (idem, Ibidem, p. 21). Nesse sentido, a autonomia abrange não somente o fator financeiro, mas também se relaciona com fatores políticos, administrativos e pedagógicos.

Os conceitos de autonomia e de gestão democrática, até o momento expostos, podem ser vistos, de certa forma, como “lados de uma mesma moeda”. Na prática, porém, há realidades escolares que desenvolvem mecanismo de participação democrática sem garantir a autonomia, ou ainda, *“que pensam em construir sua autonomia, sem agir no sentido de criar mecanismos sólidos de sua democratização”* (LÜCK in INEP, 2000, p. 17), resultando num possível autoritarismo local. A discussão sobre gestão participativa tem como intuito aprofundar os conhecimentos sobre as **formas de participação**. Lück (2006, p. 21, grifo nosso) parte do conceito de gestão como um todo, para discutir o processo participativo nas escolas:

Uma forma de conceituar gestão é vê-la como um **processo de mobilização da competência e da energia das pessoas coletivamente organizadas** para que, por sua participação ativa e competente, promovam a realização, **o mais plenamente possível**, dos objetivos de sua unidade de trabalho, no caso, os objetivos educacionais.

A gestão participativa abrange, portanto, processos sociais de participação e colaboração, resultando numa **dinâmica coletiva** que pode contribuir para a construção da autonomia. As capacidades dos atores envolvidos nesse processo de construção social podem ser potencializadas na medida em que haja capacidade de mobilização e canalização da *“energia dinâmica das relações interpessoais”* (LÜCK, 2006, p. 22) rumo

aos objetivos educacionais. E aí se destaca o papel do gestor escolar, no sentido de conseguir a “*articulação sinérgica do talento, competência e energia humana*” (LÜCK in INEP, 2000, p. 15). Naturalmente, há variados graus de participação que se diferenciam a cada momento e contexto local:

- (i) participação como presença física, sem voz ativa;
- (ii) participação como expressão verbal e discussão em nome da liberdade de expressão, sem esforço de sistematização e solução;
- (iii) participação como representação política pela delegação dos interesses coletivos por meio do voto, muitas vezes sem o devido apoio e acompanhamento;
- (iv) participação como tomada de decisão pelo compartilhamento de responsabilidade em conjunto, em muitos casos restrito a solução de questões operacionais previamente definidas e não ao significado e análise das questões em si; e,
- (v) plena participação como engajamento envolvendo todas as formas de participação anteriores somadas ao envolvimento e comprometimento com o resultado das ações (LÜCK, 2006).

A intensidade da participação pode ser vista como uma via de mão dupla. Por um lado, depende da atuação daqueles que integram a coordenação, o conjunto de professores e colaboradores da escola, os pais e alunos ou, ainda, outros representantes. Por outro, depende dos gestores que lideram os processos participativos, proporcionando maior ou menor abertura ao grau de participação. Para além dessa visão bilateral, o contexto escolar precisa ser compreendido dentro de sua **complexidade multidimensional**, no qual os processos históricos, sociais, culturais, econômicos, políticos e psíquicos se entrelaçam numa rede de influência mútua.

É importante salientar também os processos de eleição e de formação dos gestores educacionais. Em relação ao mecanismo de **eleição dos diretores**, a tradicional indicação política no nosso país gradativamente está abrindo espaço ao processo de provimento do cargo via eleição pela comunidade escolar local. Este processo “*vem se constituindo e ampliando-se como mecanismo de seleção diretamente ligado à democratização da educação e da escola pública, visando assegurar, também, a participação das famílias no processo de gestão da educação de seus filhos*” (PARENTE; LÜCK, 1999, pg. 37 apud LÜCK in INEP, 2000, p. 22). Apesar de existir ainda a indicação política em alguns Estados, já vemos inseridos alguns critérios mínimos para seleção de diretores, por meio de aprovação em concursos, exames ou cursos de capacitação para avaliação de competências técnicas para o exercício da função. Mas ainda há uma realidade muito heterogênea no Brasil, com avanços diferenciados quanto à implantação dos princípios democráticos no processo seletivo. Apesar de significar um avanço rumo à

democratização e à autonomia, a eleição de diretores acompanhada de transferência de recursos à escola não garante por si só a qualidade e nem os princípios básicos de transparência e ética no processo de gestão:

É importante ressaltar que **autonomia não se constrói com normas e regulamentos e sim com princípios e estratégias**, que estabelecem uma concepção e uma direção que delimitam e qualificam as ações, ficando as operações e procedimentos abertos às circunstâncias específicas do momento e do contexto [...]. Não há modelos para o exercício da autonomia, em vista do que, **em cada escola e em cada momento de sua história, ela se expressa de uma forma** (LÜCK in INEP, 2000, p. 23, grifo nosso).

Quanto à questão da **formação de gestores**, detalha-se especificamente, no próximo item deste capítulo, o processo de formação continuada por meio do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública, por constituir-se o campo da presente pesquisa. Desde já, é importante destacar algumas informações sobre a história da formação inicial e continuada:

A formação inicial, em nível superior, de gestores escolares esteve, desde a reforma do curso de Pedagogia, afeta a esse âmbito de formação, mediante a oferta da **habilitação em Administração Escolar**. O MEC propunha, na década de 70, que todos os cargos de diretor de escola viessem a ser ocupados por profissionais formados neste curso. No entanto, com a abertura política na década de 80 e a **introdução da prática de eleição para esse cargo, diminuiu acentuadamente a procura desses cursos** que, por falta de alunos, tornaram-se inviáveis. Houve, no entanto, um movimento no sentido de ofertar  **cursos de especialização em gestão educacional**, muito procurado por profissionais já no exercício dessas funções, porém, com um número relativamente pequeno de vagas (LÜCK in INEP, 2000, p. 29, grifo nosso).

Diante do desafio de construção coletiva por uma cultura escolar voltada para a qualidade de gestão dos recursos, dos processos e das pessoas dentro de princípios democráticos, a **formação continuada de diretores** ganha destaque pelo seu papel de: *“gestor da dinâmica social, um mobilizador e orquestrador de atores, um articulador da diversidade para dar-lhe unidade e consistência, na construção do ambiente educacional e promoção segura da formação de seus alunos”* (LÜCK in INEP, 2000, p. 16). Ressalta-se apenas o cuidado ao se destacar a figura do gestor escolar para que não seja apenas *“herói”* ou *“vilão”* (PARO, 1997), mas que a responsabilidade seja compartilhada em conjunto com todos os atores envolvidos. Da comunidade local até o nível governamental de gestão educacional, constitui-se como um processo complexo para a efetiva implantação da gestão democrática e participativa nas escolas.

Desde 2005, como será detalhado a seguir, o Programa Nacional Escola de Gestores vem sendo continuamente aperfeiçoado e culminou nas atuais diretrizes nacionais, como parte do PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação e sob a coordenação do MEC - Ministério da Educação.

## **b) Escola de Gestores**

O Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública, que integra o PDE, foi institucionalizado diante da necessidade de desenvolver “*uma política de formação nacional de gestores escolares, baseada nos princípios de gestão democrática, tendo por eixo a escola como espaço de inclusão social e da emancipação humana*” (BRASIL, 2009, p. 7). Iniciou-se como **projeto piloto em 2005** sob a coordenação do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, por meio do qual foi ofertado um curso de 100 horas-aula a 400 dirigentes de escolas oriundos de dez diferentes estados brasileiros. O programa foi reelaborado em 2006 a partir da análise comparativa de cinco programas voltados para a formação de gestores escolares com o objetivo de identificar as melhores práticas. Atualmente, o MEC, por intermédio da gestão da SEB - Secretaria de Educação Básica e dos sistemas públicos de ensino, em nosso caso SEE/DF, articula os esforços dos diversos atores envolvidos no programa Escola de Gestores. Conta com a colaboração do SEED – Secretaria de Educação a Distância, com recursos do FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação e parceria com um conjunto de instituições, incluindo as IFES - Instituições Federais de Ensino Superior de todo o Brasil.

A **realidade da gestão escolar** está refletida nos indicadores educacionais do País. Segundo o Censo Escolar de 2007, 29,32% dos dirigentes escolares tinham apenas formação em nível médio e dos 69,79% que detinham formação superior, havia apenas 22,96% com pós-graduação *lato sensu* ou especialização. Complementa-se:

Nas últimas décadas, **mudanças importantes ocorreram no campo educacional**, sobretudo em relação aos marcos legais, à sistemática de financiamento, ao processo de gestão dos sistemas de ensino e à ampliação do acesso à escola. Nesse contexto, verifica-se que o direito à educação escolar se constitui como dimensão fundante da cidadania, estando reconhecido em diversos documentos de caráter nacional e internacional [...] Nessa direção, pode-se afirmar que **embora o direito à educação esteja assegurado em âmbito internacional e nacional, em nosso País ainda não se alcançou o patamar desejado** para a educação básica, sobretudo no que se refere ao acesso e à qualidade (BRASIL, 2007, p. 3, grifo nosso).

No intuito de contribuir para a melhoria da realidade educacional brasileira, a **Escola de Gestores** foi implementada com o objetivo básico de “*contribuir com a formação efetiva de gestores educacionais da escola pública, de modo que disponham de elementos teórico-práticos que viabilizem uma educação escolar básica com qualidade social*” (BRASIL, 2009, p. 6). Disciplinada pela Portaria Ministerial nº 145 de 2009, o Programa abrange todos os Estados e Municípios que tenham aderido formalmente ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, sendo destinado aos profissionais em efetivo exercício no cargo de diretor ou vice-diretor de escola ou demais cargos de gestão pedagógica, nos sistemas de ensino da educação básica pública.

Atualmente, o Programa oferece como um dos seus cursos a **Especialização em Gestão Escolar** com 400 horas-aula, em nível de pós-graduação *lato sensu*, por intermédio de parcerias com universidades públicas federais na modalidade de EaD - Educação a Distância. Em relação ao processo seletivo, os requisitos para participação no curso são: graduação plena completa; gestor em efetivo exercício e disponibilidade para dedicar-se ao curso, incluindo o compartilhamento e a construção do Projeto Político Pedagógico com a comunidade escolar e local. Valoriza-se assim a articulação da teoria com a realidade escolar, no sentido de construir saberes a partir do próprio trabalho de gestão. O incentivo à participação coletiva, tanto dos profissionais da escola como da comunidade escolar, está alinhado ao princípio democrático que norteia o Programa.

Constituindo-se como grande investimento rumo à **melhoria da qualidade da educação básica**, a periodicidade de 2 anos com que ocorre a eleição de diretores de escolas pode ser vista, inicialmente, como fator limitante. Por um lado, a participação no curso de especialização, com 18 meses de duração, está atrelada ao exercício na função de direção. Por outro, a capacitação implica num processo de amadurecimento para aplicação prática do conhecimento adquirido. Dentro da necessidade de articulação da “*política de formação com política de gestão*” (LÜCK in INEP, 2000, p. 32), a Escola de Gestores minimiza tal fator ao alinhar teoria e prática no decorrer do curso, atrelando o trabalho final de monografia ao desenvolvimento coletivo do Projeto Político Pedagógico ou de um projeto relacionado com a prática do próprio contexto escolar.

Com base nas diretrizes do Programa, o curso estrutura-se em eixos interdependentes por meio de seis **Salas Ambientais** na Plataforma *Moodle*. Além de um módulo de “Introdução ao Ambiente *Moodle* e ao Curso” com 40 horas de duração, as seis salas são: (i) Oficinas Tecnológicas com 30 horas; (ii) Políticas e Gestão na

Educação com 60 horas; (iii) Planejamento e Práticas da Gestão Escolar com 60 horas; (iv) Fundamentos do Direito à Educação com 60 horas; (v) Tópicos Especiais com 30 horas; e (vi) Projeto Vivencial com 120 horas, para construção da monografia. Estes módulos são ofertados com base no conteúdo básico encaminhado pelo MEC e complementados de acordo com cada uma das IFES integrantes da parceria. No caso da Sala Ambiente Tópicos Especiais, representa um espaço da oferta de disciplinas a serem definidas pelas próprias IFES, seguindo as diretrizes do programa:

A Sala Ambiente Tópicos Especiais inclui apresentações de palestras e/ou mini-cursos por especialistas, internos ou externos ao corpo docente do curso, de diversas áreas relacionadas ao tema do curso, aprofunda o seu caráter transdisciplinar e favorece a reflexão sobre a construção de uma proposta/projeto de intervenção que será objeto do Trabalho de Conclusão do Curso (BRASIL, 2007, p. 15).

Parte integrante dessa parceria do MEC com as IFES, a UNB ofereceu o primeiro curso de Especialização em Gestão Escolar em 2008/2009, por intermédio da Coordenação da FE - Faculdade de Educação e do CFORM – Centro de Formação Continuada de Professores. Esse curso contou com a participação inicial de 441 alunos, dos quais 230 foram aprovados, 67 reprovados e houve 144 desistências. Esta primeira edição foi destinada a gestores ativos na função em escolas da Educação Básica do Distrito Federal. Dando continuidade a essa parceria e mantendo a coordenação da FE / CFORM, a UnB iniciou em 8 de setembro de 2010 a **segunda edição da Escola de Gestores 2010/2011**, com um encontro presencial em Brasília. Desta vez o curso está destinado a 400 gestores da educação básica, sendo 200 do Distrito Federal e 200 dos seguintes municípios do entorno: Novo Gama, Padre Bernardo, Pirenópolis, Planaltina de Goiás, Santo Antonio do Descoberto e Unaí. A escola que participou do Estudo de Caso, como objeto de estudo desta pesquisa, é oriunda do grupo de cursistas de uma dessas cidades do entorno, conforme detalhado na metodologia.

Quanto à **equipe profissional** dedicada a esta segunda edição do curso, além da participação dos coordenadores e respectivos professores de cada disciplina ofertada, o curso conta com 15 tutores-assistentes, sendo 8 para as turmas do DF e 7 para as turmas do entorno, com aproximadamente 20 a 25 cursistas por turma. Adicionalmente, em 28 de novembro de 2010, foi aberta outra Sala Ambiente destinada a orientação do projeto vivencial, onde os participantes do curso acompanham fóruns de orientação com 18 tutores-orientadores, a partir da escolha de seus respectivos temas de monografia, cada um com no máximo 20 cursistas. Além dos encontros presenciais previstos no início e fim do curso com todos os cursistas, as disciplinas são realizadas a distância pela plataforma *Moodle*. Quanto ao processo de orientação de monografia, também é

realizado a distancia por meio de fóruns e dispositivos de entrega para cada etapa do trabalho realizado, e ainda estão previstos dois encontros intermediários para esta orientação do projeto vivencial. O ensino EaD será brevemente apresentado a seguir, uma vez que parte da coleta dos dados para a pesquisa foi realizada por meio das atividades realizadas pelos participantes durante uma das disciplinas do curso oferecida na Sala Ambiente Tópicos Especiais, detalhada na metodologia.

### c) Educação a distância

A **modalidade de EaD** tem crescido exponencialmente no sistema educacional mundial e abrange instituições privadas e públicas de ensino e diferentes tipos de oferta, incluindo cursos profissionalizantes, de graduação, de pós-graduação, de extensão e de educação corporativa. Decorrente dos avanços tecnológicos, por um lado, essa forma de educação é vista como um “*meio de democratizar o acesso ao conhecimento e de expandir oportunidades de trabalho e aprendizagem ao longo da vida*” (BRASIL, 2003, p. 2). Por outro, há autores e pesquisadores que destacam a complexidade e as especificidades desta modalidade de ensino inserido no contexto social, cultural, econômico, político e, destaca-se ainda, a dimensão subjetiva dos educadores e educandos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem a distância.

Para a Escola de Gestores que tem como meta formar 35.000 mil gestores até 2011, distribuídos pelas cidades brasileiras em todos os Estados, a EaD mostra-se como uma estratégia que viabiliza o objetivo do programa, alinhando-se aos princípios democráticos da educação. Combinada a ações formativas presenciais, como é o caso da Escola de Gestores, a EaD pode oferecer uma série de **vantagens ao processo de formação**, como:

- (i) maior flexibilidade na organização e desenvolvimento dos estudos; (ii) fortalecimento da autonomia intelectual no processo formativo; (iii) acesso às novas tecnologias da informação e comunicação; (iv) interiorização dos processos formativos garantindo o acesso daqueles que atuam em escolas distantes dos grandes centros urbanos; (v) redução dos custos de formação a médio e longo prazo; (vi) criação de infra-estrutura adequada nas universidades públicas e de formação de recursos humanos para atuarem com EaD e (vii) sua institucionalização no tocante à formação continuada (BRASIL, 2007, p. 6).

Apesar de existir a possibilidade dessas vantagens no uso da EaD, convém ter em conta, também, as **dificuldades** enfrentadas que muitas vezes desafiam as ações



planejadas. Por exemplo, a flexibilidade e a autonomia “concedida” ao estudante apresentam possíveis limitações às expectativas criadas. Por um lado, elas estão sempre delimitadas ao espaço de tempo de cada atividade e, por outro, inserem-se outros fatores complexos, como, por exemplo, a influência da trajetória educacional vivenciada pelos estudantes, conforme destacado a seguir na visão de dois autores:

**O estudante vem de vivências escolares em que a escola não o educou para o auto-estudo.** O estudante foi formado para a passividade, a repetição, a cópia, a obediência, o não-questionamento. **Essas experiências anteriores contribuem para a cristalização de hábitos de estudo que dificultam o aprendizado** (PRETI et al, 2005, p. 127, grifo nosso).

O **conceito de aprendente autônomo**, ou independente, capaz de autogestão de seus estudos **é ainda embrionário**, do mesmo modo que o estudante autônomo é ainda exceção no universo de nossas universidades, abertas ou convencionais (BELLONI, 1999, p. 41).

Ao fazer uma revisão dos **conceitos de EaD**, Belloni (1999, p. 27) destaca que “*a separação no tempo – comunicação diferida – talvez seja mais importante no processo de ensino e aprendizagem do que a não-contigüidade espacial*”, contrapondo a maioria dos conceitos que reforça mais a questão da “distância”. A questão da distância em termos de espaço significa que os alunos encontram-se dispersos nos seus diferentes espaços para se dedicarem ao estudo. De certa forma, isto pode proporcionar uma grande flexibilidade para se estudar em casa, no trabalho ou em viagens, porém, a dificuldade de acesso a tecnologia da informática em várias casas, escolas ou regiões brasileiras, acaba restringindo essa flexibilidade, às vezes até inviabilizando o cumprimento dos prazos e a conclusão do curso. A questão dos prazos na plataforma geralmente proporciona uma rigidez sem flexibilidade, por exemplo, a alunos que apresentam problemas de acesso a internet ou de saúde.

Quanto à **questão do tempo**, Belloni (1999, p 54) salienta que a “*comunicação diferida, não simultânea*” pode trazer uma série de conseqüências, como: (i) falta de conhecimento das necessidades do aluno por parte dos educadores, (ii) falta de “motivação” do aluno acostumado ao contato regular e (iii) demora no retorno às demandas pedagógicas, tecnológicas ou gerenciais para viabilizar a correção a tempo. Cada coordenador, professor, tutor ou aluno acaba acessando a plataforma com maior ou menor regularidade, o que muitas vezes significa um espaço de tempo de um dia ou até dias entre perguntas e respostas esperadas. O aspecto temporal, destacado pela autora, acrescenta assim maior complexidade ao processo, uma vez que a comunicação face a face passa a ser substituída e mediada pela tecnologia educacional e pela não simultaneidade na interação pedagógica.

Além das dimensões do espaço e do tempo discutidas acima, ressalta-se também a questão do material didático na EaD. Diferentemente da educação convencional, a modalidade a distância depende fortemente de um detalhado planejamento e preparação de **conteúdos escritos e textos de apoio**, devidamente adaptados ao ambiente tecnológico e às instruções para interação *online*. Nesse processo de ensino-aprendizagem, os *links* de textos selecionados têm como objetivo aprofundar a teoria e possibilitar uma articulação com a vivência prática:

Cabe esclarecer que o texto, como instrumento mediador, como expressão de pensamento, como meio para se chegar às coisas, não tem uma materialidade autônoma. **O texto é o instituinte da dialogia: desloca-se da função de apenas representar o real – transportar conhecimento – para ser condição de interação** (PRETI et al, 2005, p. 95, grifo nosso).

Segundo Preti et al (2005), a proximidade entre conteúdo e características sociais, econômicas e culturais é vital nesta modalidade de ensino para articulação com a experiência vivida pelo estudante e proporcionar, assim, maior significado ao processo de aprendizagem. Nesse sentido, a EaD pode dar condições para estimular uma **aprendizagem mais centrada no aluno**, na medida em que o conteúdo associa-se à realidade significativa de cada um. Belloni (1999, p. 31) também defende a importância de uma metodologia de ensino mais ativa, pois *“o desenvolvimento de pesquisas para a educação de adultos, centradas no estudante e tendo como princípio sua maior autonomia, passa a ser condição sine qua non para o sucesso de qualquer experiência de EaD”*.

Na relação do estudante com a modalidade a distância, pode ocorrer que um aluno tenha facilidade com a tecnologia, porém dificuldade na expressão escrita, enquanto que outros podem ter habilidade para escrever, mas acompanhada da dificuldade em transitar pelos espaços virtuais e compreender a lógica de atividades e fóruns *online*. Ainda se, por um lado, o ensino convencional pode inibir a participação dos alunos com dificuldade de expressão verbal, por outro, o ensino a distância pode inibir aqueles com dificuldade de expressão escrita. Entretanto, se no primeiro houver presença física, mesmo sem participação ativa, esta é reconhecida pelo menos como assiduidade, na segunda, apenas pela expressão ativa por escrito que sua “presença” é valorizada. Enfim, pode-se deparar com situações as mais heterogêneas no processo interativo e, diante disso, a **contextualização do conteúdo** à experiência de cada aluno é uma estratégia que pode potencializar a expressão do sujeito nas formas de participação dos cursos a distância.

Alguns autores discorrem sobre as diferentes formas de lidar com a EaD e sua mediação pela tecnologia, ressaltando a importância de considerar a realidade do aluno e a dimensão subjetiva nas relações que se estabelecem entre as pessoas e com o saber:

Para além da funcionalidade econômica ou prática dos objetos técnicos, **entra em jogo a trama concreta da vida cotidiana** [...]. As máquinas encontram-se envolvidas pela **trama dos investimentos subjetivos** que as elevam ao nível da presença sociocultural, transcendendo o destino de serem meros objetos destituídos de qualquer outro significado [...] **a técnica não existe independente de seu uso** (CARDOSO, 1999, p. 45 apud PRETI et al, 2005, p. 93, grifo nosso).

Um problema que pode ser mais difícil de resolver, todavia, são as formas de utilização, **o “como” usar** estas modernas tecnologias de informação e comunicação de tal modo que **sentimentos de empatia e interações pessoais possam ser encorajados**. (BELLONI, 1999, p. 59, grifo nosso).

A educação não é um “sistema de máquinas de comunicar informação”, ou de simplesmente transmitir conhecimentos. **A educação deve** “problematizar o saber”, contextualizar os conhecimentos, colocá-los em perspectiva, para que os aprendentes possam apropriar-se deles e utilizá-los em outras situações. (DIEUZEIDE, 1994 apud BELLONI, 1999, p. 61, grifo da autora).

Apesar do estímulo ao papel ativo do aluno, impossível pensar em uma uniforme autonomia diante da **heterogeneidade humana**, como objeto de estudo do presente trabalho. Quando se leva em consideração a dimensão subjetiva, ou seja, o reconhecimento da singularidade do ser humano diante de sua trajetória de vida na relação com o outro e com o mundo, depara-se com complexas nuances no que tange à capacidade de autonomia almejada. Conforme destacado nas citações acima, torna-se relevante levar em conta a trama de cada aluno como sujeito, a construção de relações empáticas e a contextualização do saber, apesar da mediação tecnológica e decorrente distância espacial e temporal. A EaD, como *“processo complexo, multifacetado, que inclui muitas pessoas, todas podendo reivindicar sua contribuição ao ensino”* (MARSDEN apud BELLONI, 1999, p. 80), no processo de construção do conhecimento, sempre será composta por sujeitos que se relacionam entre si, cada um atuando nos diferentes papéis desempenhados como coordenadores, professores, tutores e alunos.

Ao concluir este capítulo sobre gestão educacional e os desafios enfrentados na capacitação de gestores escolares pela EaD, destaca-se a inevitável lacuna existente entre o ideal almejado para o perfil do gestor, ou enquanto aluno da EaD, e a vivência real de cada sujeito na sua atuação profissional. É neste ponto que o presente estudo pretende aprofundar-se, no intuito de trazer uma possível contribuição para se compreender melhor as singularidades, como também a imprevisível dinâmica psíquica

advinda da vivência cotidiana que ativa processos não somente conscientes, mas também inconscientes pela **força constituinte da subjetividade**.

A complexidade dessa dimensão da subjetividade à luz da psicanálise é analisada principalmente por intermédio dos textos de Freud após a “virada dos anos 20”, tendo como referência Plastino (2001, p. 36, grifo do autor), o qual reflete sobre a importância da dimensão afetiva e destaca a relevância dos saberes psicanalíticos para o paradigma da complexidade:

A contribuição da **psicologia da profundidade** – como Freud denominava a psicanálise – é sem dúvida fundamental, na medida em que ela elucida a participação do inconsciente nos processos de apreensão direta, não apenas do próprio psiquismo, mas, como será analisado, do real externo.

## IV. Complexidade da Dimensão da Subjetividade à luz da Psicanálise

### a) Psicanálise: ferramentas conceituais

Um **desafio** se coloca: como apresentar e ser introduzido aos conceitos teóricos da psicanálise, complexos principalmente num primeiro contato, de forma que facilite a assimilação do conhecimento a ser transmitido. Da parte da autora, além da descrição dos conceitos, serão utilizados exemplos ou metáforas. Da parte do leitor, Nasio (1999, p. 12, grifo nosso) indica um caminho que pode facilitar o percurso:

A genialidade de Freud está em ele haver compreendido que, para **aprender as causas secretas que movem um ser**, que movem esse outro que sofre e a quem escutamos, é preciso, primeiro e acima de tudo, descobrir essas causas em si mesmo, **voltar a si – sempre mantendo contato com o outro que está diante de nós** – o caminho que vai de nossos próprios atos a suas causas.

Diante da extensão da obra de Freud, torna-se inevitável fazer recortes na teoria psicanalítica, priorizando aquilo que se relaciona diretamente com o enfoque do estudo - o gestor escolar como sujeito e as relações humanas entre os membros da equipe. Os principais conceitos que irão fundamentá-lo são: **inconsciente, sexualidade, sublimação, identificação, transferência, tríade id-ego-superego, narcisismo e pulsão**. Outros conceitos correlatos - como libido, superego cultural, entre outros - serão introduzidos na própria discussão sobre as obras de Freud, principalmente da “virada dos anos 20”, que serão analisadas na seqüência.

A descoberta de Freud de que o **inconsciente** lateja constante e ativamente na psique humana, elevou a compreensão de que os atos mentais e sociais “*tem uma causa definida, obedecem a um propósito e são emocionalmente lógicos, mesmo que, de um ponto de vista intelectual, aparentemente não seja assim*” (TALLAFERRO, 1996, p. 39). A imagem referenciada do *iceberg* ajuda a perceber a extensão da influência do inconsciente na vida humana: a parte “visível” referente a nossas atitudes e pensamentos mais conscientes é sustentada pela parte “invisível”, a qual simboliza nosso inconsciente sobre o conteúdo daquilo que foi “esquecido” ou reprimido. Freud ressalta, em “Lembranças Encobridoras” (1899), a importância dos primeiros anos de infância para a constituição psíquica:

Ninguém contesta o fato de que as experiências dos primeiros anos de infância deixam traços inerradicáveis nas profundezas da mente... Nossas lembranças infantis nos mostram nossos primeiros anos não como eles foram, mas tal como aparecem nos períodos posteriores em que as lembranças foram despertadas. Nesses períodos de despertar, as lembranças infantis não emergiram, como as pessoas costumam dizer; elas foram formadas nessa época. E inúmeros motivos, sem qualquer preocupação com a precisão histórica, participaram de sua formação, assim como da seleção das próprias lembranças (FREUD, 1899, p. 304).

Segundo a psicanálise, a **sexualidade** tem início desde os primórdios da nossa infância e não se restringe ao prazer genital posterior. O termo “sexual” engloba toda fonte de prazer desde os primeiros estímulos das regiões sensoriais (boca, ânus, olhos, voz, pele, etc.), o prazer pela satisfação da necessidade orgânica até o prazer de desejo e amor no seu sentido mais amplo. A partir do primeiro prazer infantil, de sucção do seio materno, pode-se compreender a inter-relação com o prazer sexual, o qual impulsiona os seres humanos na eterna tentativa de repetir aquela satisfação plena (LAJONQUIÈRE, 2007). Ou seja,

Se devêssemos resumir a passagem do prazer orgânico para o prazer sexual, diríamos: prazer orgânico de beber o leite materno => prazer sexual de mamar o seio => prazer sexual de chupar o polegar ou a teta => prazer sexual de abraçar o corpo do amado. Vê-se bem por que os psicanalistas condensam todas essas etapas e concluem simplesmente dizendo que o seio materno é nosso primeiro objeto sexual (NASIO, 1999, p. 49).

Para Freud (1909), a sexualidade infantil nesse sentido mais abrangente e a experiência dos primeiros desejos amorosos para com a mãe e o pai, ou os responsáveis pelos cuidados parentais, são fundamentais para a constituição da psique, que irá alicerçar o sujeito na sua trajetória até a fase adulta.

Entrelaçadas às lembranças prazerosas, as **vivências de desprazer** contribuem para inibir os impulsos sexuais e deixa importantes marcas no inconsciente. Freud (1909, p. 56) explicita que desde a infância “*sob o influxo de educação, certos impulsos são submetidos a repressões extremamente enérgicas, ao mesmo passo que surgem forças mentais – o pejo, a repugnância, a moral – que como sentinelas mantêm as aludidas repressões*”. Conseqüentemente, o conflito criado entre impulso e repressão sexual causa uma série de “caminhos” psíquicos no sentido de encontrar uma saída para a energia sexual reprimida. Freud iniciou suas pesquisas investigando as causas da histeria e descobriu sua origem psíquica, ou seja, os sintomas somáticos eram um desses caminhos para aliviar o sofrimento traumático das vivências desde a infância. Como bebê, ou criança, é inevitável submeter-se aos cuidados do outro, assim como ao

seu desejo ou desprezo, constituindo nossa capacidade de amar, de ser amado e, também, de lidar com o não-amor.

Outro caminho para investimento do desejo, de vital importância para o desenvolvimento da civilização e de grupos sociais, é o de **sublimação** que significa um redirecionamento dessa energia para um alvo que agrega maior valor social. Inserem-se aqui tanto as atividades intelectuais, científicas e artísticas como as relações de amizade ou de ternura (NASIO, 1999). Freud elaborou este conceito inicialmente para explicar a *“existência de objetivos humanos diferentes da descarga sexual”* (PLASTINO, 2001, p. 156) e, na medida em que sua teoria metapsicológica evoluiu, as referências à sublimação acabaram sendo distribuídas em suas diferentes obras. Aprofundando a ponte entre “Freud e a Cultura”, Fuks (2007, p. 19) resume:

Vale ressaltar que Freud a identificou [a sublimação] na base de um número grande de conquistas culturais, todas elas ligadas aos feitos mais importantes do sujeito ou do grupo social, desde os mais simples – como o trabalho do homem para se proteger contra a violência da natureza; as atividades que lhe são úteis para, por exemplo, tornar a terra proveitosa - até as idéias e recursos mais criativos, sofisticados e superiores.

Outro conceito básico da psicanálise é o de **identificação**, o qual *“representa a forma mais precoce e primitiva de vinculação afetiva”* (TALLAFERRO, 1996, p. 83). A partir dos primeiros cuidados que recebemos, daqueles que primeiro amamos, formam-se os referenciais de “identidade”: *“somos feitos de todas as marcas que deixam em nós os seres e as coisas que amamos fortemente agora ou que amamos fortemente no passado e às vezes perdemos”* (NASIO, 1999, p. 84). Esse processo de identificação vai além da imitação de traços visíveis – por exemplo, o andar ou jeito de falar da mãe ou do pai - para abranger inconscientemente *“emoções, sentimentos, afetos, desejos e até fantasias, ocultos na vida interior desse outro”* (idem, ibidem, p. 82), que perdura durante toda a vida no processo de estabelecimento de relações afetivas e sociais. A *“apreensão inconsciente”* pela identificação primária tem a força de ser direta, antes mesmo de ser mediada pela introdução à linguagem e ao processo de nomeação de objetos (PLASTINO, 2001, p.98).

Quanto ao conceito de **transferência**, apesar de Freud (1909) identificá-lo na relação analista-paciente, ele acreditava que se estendia a todas as relações humanas. No processo de transferência, um sujeito revive, de forma atualizada e inconsciente, emoções infantis afetuosas, eróticas ou hostis do passado para com o outro com quem se relaciona e que o faz “trazer à tona” aquele sentimento (MORGADO, 2002). No caso de um tratamento psicanalítico, por exemplo, uma paciente pode sentir uma atração erótica para com o médico ao re-vivenciar um desejo infantil reprimido. Outro exemplo é o

de um professor que, pela sua simples maneira de ser, pode provocar sentimentos hostis em um aluno, sem nenhuma razão aparente. Ressalta-se que os protótipos de autoridade que os pais representam tornam-se referenciais inconscientes, os quais serão atualizados nas relações transferenciais com futuras figuras de autoridade.

Durante a evolução da teoria psicanalítica, Freud desenvolveu a segunda tópica do aparelho psíquico composta pela **tríade id-ego-superego** (FREUD, 1923). O *id* totalmente situado no inconsciente representa os impulsos instintivos, uma força psíquica que movimenta o sujeito no sentido de sua satisfação sexual. O *superego* pode ser resumido como “a voz da consciência”, que reflete a “internalização” das normas éticas que se inicia por volta dos cinco anos de idade. De vital importância para o processo de adaptação social, o *superego* tem como funções: “a auto-observação, a consciência moral, a censura onírica (dos sonhos), a influência principal na repressão e a exaltação dos ideais” (TALLAFERRO, 1996, p. 97). O *ego*, por sua vez, tenta mediar continuamente o equilíbrio entre mundo interno e mundo externo. Vale ressaltar, ainda, que a dimensão do inconsciente não se restringe apenas ao *id*, mas também constitui o *superego* e o *ego* uma vez que os conteúdos inconscientes são pensados como “*originário e complexo [e] se enlaçam com as representações da palavra*” na trajetória de vida do sujeito (PLASTINO, 2001, p. 71). Freud (1909) apontou diferentes formas de acesso ao inconsciente, seja por meio da interpretação dos sonhos, da leitura dos sintomas, dos chistes ou dos atos falhos.

O conceito de **narcisismo**, derivado da lenda de Narciso que olhava longamente sua própria imagem na beira do lago, é encontrado constantemente nas obras freudianas e está associado inclusive a reflexões sobre a personalidade de alguns líderes. Nasio (1999, p. 58) esclarece que o narcisismo não é “*um simples voltar-se para si num ‘amar a si mesmo’, mas por um ‘amar a si mesmo como objeto sexual’ [...] Antes de fazer do amado [o outro] um objeto fantasiado, ele se faz ele próprio objeto fantasiado*”. Segundo a psicanálise, o narcisismo, ou o investimento no próprio ego do sujeito, é algo natural no início da vida, quando a criança ainda se encontra numa fase mais “ego centrada”. Porém, é por meio da socialização com o outro, do amar ao outro, do trabalhar com o outro e do sentimento de alteridade que o sujeito tornar-se “*capaz de ultrapassar as fronteiras de seu ego e associar-se a outros nas ações imprescindíveis para a reprodução da vida*” (PLASTINO, 2001, p. 77) e, acrescenta-se, para o trabalho em equipe nas organizações. Plastino (2001) analisa o quanto este conceito evoluiu para compreender a força constitutiva da ambivalência originária e como o sentimento de alteridade para com o outro ajuda a ultrapassar o narcisismo natural da fase de infância.



Finalmente, destaca-se o conceito de **pulsão** que se desdobra em “pulsão de vida” e “pulsão de morte”. Freud, por vezes, refere-se ao termo “instinto” para designar os “*esquemas filogenéticos hereditários*” (CHEMANA, 1995, p. 109), mais da ordem da dimensão física. Porém, o termo “pulsão” passa a ser um conceito mais amplo, limítrofe entre a dimensão física e psíquica, que se refere à “*energia fundamental do sujeito, força necessária ao seu funcionamento, exercida em sua maior profundidade*” (idem, ibidem, p. 177). O desdobramento deste conceito pode ser assim descrito:

À primeira vista, é a busca da satisfação – o princípio de prazer – que submete o sujeito, pela descarga pulsional, a esse ponto de estímulos. Porém, Freud também viu nisso, fundamentalmente, a expressão da pulsão de morte, pois esse retorno ao ponto de partida, ao nível mínimo de excitação, de alguma forma, é o eco da tendência que leva o organismo a retornar às origens, a seu estado primordial de não-vida... (CHEMANA, 1995, p. 180).

Diante dos conceitos apresentados, torna-se importante esclarecer o termo **subjetividade** a partir do referencial metapsicológico. Primeiramente, é importante dizer que a subjetividade, de forma geral, não se restringe apenas à individualidade ou à interioridade. Apesar das diferentes acepções do termo, há certo consenso de que a subjetividade abrange a dimensão individual e social, na medida em que a singularidade de cada ser humano se constitui a partir da forma de apreensão do mundo social e cultural. Num processo inter-relacional contínuo e complexo, “*a subjetividade é a maneira de sentir, pensar, fantasiar, sonhar, amar e fazer de cada um*” (BOCK, 1989, p. 23).

Nesse sentido, a psicanálise também evidencia a dimensão social, e não somente o psiquismo individual, reconhecendo que o ser humano, ao nascer, precisa ser “cuidado” pelo Outro que o “submete” à linguagem, seja oral, escrita, gestual ou mesmo do olhar, e por isso deixa as **marcas da humanidade**.

“Se por um lado isso [o desejo] nos salva, por outro nos traz como consequência o assujeitamento ao Outro que, por sua vez, também não opera sobre nós pela via de um *savoir-faire* instintual, mas pela via dos modos de constituição de seu próprio desejo. Sem esse Outro nada feito. Não há sobrevivência possível. É isso que faz com que nós, enquanto humanos, não sejamos propriamente indivíduos, mas sim sujeitos, palavra advinda de *subjetum*, ou seja, posto debaixo. Desse modo, nossa subjetivação se dá por uma dupla operação: por um lado, nos alienamos no desejo desse Outro, como via de salvação, porém por outro lado é preciso que nos separemos dele, para podermos constituir o nosso próprio desejo, ainda que seja para desejarmos o desejo desse Outro. Se assim o fazemos é porque há uma dimensão letal na *alienação*. Alienados no Outro, nos safamos em parte do desamparo, ancoramos em alguma significação, porém, como nenhuma significação pode resumir a complexidade da existência humana, resta sempre um ponto de vacilação do sentido, uma brecha, via pela qual erigimos o desejo que nos funda como sujeitos” (MAURANO, 2003, p. 49-50).

A subjetividade, portanto, a partir do olhar psicanalítico, é **clivada pela dimensão do inconsciente**, permeada pela afetividade constitutiva desde a infância a partir do primeiro grupo social – o seio familiar –, pelo qual cada sujeito lida de forma singular com as vicissitudes da *“angústia provocada pela ameaça de perda de amor”* (PLASTINO, 2001, p. 130). Contesta-se assim, profundamente, o primado da consciência na percepção do sujeito:

O advento da psicanálise desestrutura o fundamento e a certeza da subjetividade “fundada” na consciência, a qual definia a categoria da existência como estando essencialmente ligada ao pensamento [...] A consciência passa a ter o estatuto de ilusão. Assim, ao reconhecer a presença de processos inconscientes em um lugar de centralidade, a psicanálise além de transcender as questões científicas postuladas até então, questiona radicalmente a concepção de sujeito (PRAZERES, 2007).

Na fase adulta, o **infantil** continua ativo inconscientemente, influenciando na forma de amar, de se relacionar com o próximo, de lidar com o não-afeto do outro e de trabalhar no exercício de sua profissão. Como destacado a seguir, a memória se coloca como fundante nesta compreensão de nós mesmos e do outro, significando uma possibilidade de re-significação das marcas infantis.

## **b) Destaque à memória**

Uma atenção especial à **questão da memória** torna-se necessária, pois, como será visto na metodologia, a Memória Educativa (ALMEIDA; RODRIGUES, 1998) é utilizada como dispositivo para a pesquisa. Nada melhor que introduzir este tema a partir da própria reflexão freudiana:

É difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior foi a nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas, ou pela personalidade de nossos mestres [...] Nós os cortejávamos ou lhes virávamos as costas; imaginávamos neles simpatias e antipatias que provavelmente não existiam; estudávamos seus caracteres e sobre estes formávamos ou deformávamos os nossos. Eles provocavam nossa mais enérgica oposição e forçavam-nos a uma submissão completa; bisbilhotávamos suas pequenas fraquezas e orgulhávamos-nos de sua excelência, seu conhecimento e sua justiça. No fundo, sentíamos grande afeição por eles, se nos davam algum fundamento para ela, embora não possa dizer quantos se davam conta disso. Mas não se pode negar que nossa posição em relação a eles era notável, uma posição que bem pode ter tido suas inconveniências para os interessados. Estávamos, desde o princípio, igualmente inclinados a amá-los e a odiá-los, a criticá-los e a respeitá-los (FREUD, 1914, p. 248).

Conforme detalhado no livro “Memória e Temporalidade”, Tanis (1995) faz uma análise detalhada “**do infantil para além da infância**” no decorrer das obras freudianas, contribuindo para a compreensão dos pressupostos metapsicológicos. O autor analisa o caminho de Freud desde sua intenção inicial de recuperar a memória esquecida, referente às vivências infantis, até a maior importância dada à intensidade afetiva das chamadas “Lembranças Encobridoras” (FREUD, 1899), impossíveis de serem recuperadas na sua originalidade espaço-temporal. Nesse sentido, rastrear a dimensão histórico-infantil significa, portanto, buscar compreender o significado afetivo remanescente e ativo no inconsciente, ou seja, os efeitos das experiências infantis na constituição do sujeito. Esta viagem mnêmica dificilmente possibilita acesso à fidedignidade das situações vividas em si, mas muitas vezes brota por meio de lembranças fantasiadas, encobrendo conflitos psíquicos de extrema “valência afetiva”.

Tanis (1995, p. 24) enfatiza que “*o infantil só poderá ser compreendido se estudarmos os modos singulares de o sujeito se constituir em relação a uma memória e uma temporalidade*”. O autor esclarece que estas não obedecem a uma ordem cronológica racional uma vez que as forças do inconsciente atuam dentro de uma complexidade atemporal, entrelaçada ainda à complexa trama constituída entre verdade histórica, chamada de “**realidade material**”, e “**realidade psíquica**”. A partir da apreensão singular da realidade por cada sujeito, as lembranças de uma experiência infantil não necessariamente são as mesmas para todos aqueles que também participaram da vivência. Portanto, o significado da memória para o sujeito não está associado a “*um reservatório de lembranças conservadas intactamente, ou como repertório de comportamentos atribuídos à criança do adulto [...] Está em jogo a eficácia destas experiências e sua força viva no presente*” (idem, ibidem, p. 33).

Ao trabalhar com o registro do infantil por meio da memória, Tanis (1995, p. 47) ressalta que para Freud a memória não é registrada “*de uma só vez*” ou dentro de um enfoque linear, mas que a questão do registro é “*constituente do inconsciente e fonte para o recalçamento*”. Ela varia ao longo do tempo na medida em que as experiências, ou melhor, as lembranças, são re-significadas e rearranjadas uma vez que “*os diferentes registros são conquistas sucessivas de fases de vida*” (idem, ibidem, p. 46), sempre permeados, representados ou recalçados pela carga emocional que lateja ativamente em cada momento. Vale esclarecer a questão do recalque, por ser um conceito edificante da psicanálise. Segundo Nasio (1999, p. 37), o **recalçamento** é “*uma chapa de energia que impede a passagem dos conteúdos inconscientes para o pré-consciente*”, subvertendo

lembranças de natureza afetiva, da ordem do desejo infantil, com o intuito de evitar o desprazer. A resistência em trazer à tona certas lembranças foi detectada por Freud (1909) na experiência clínica, que pelo método de associação livre de idéias tentava ter um possível acesso ao inconsciente recalcado, para possibilitar a interpretação simbólica.

Entretanto, apesar de não haver garantia do quanto as lembranças podem estar mais próximas da realidade material ou da realidade psíquica, esta última é decisiva na questão da memória, a qual se constitui como um possível caminho à teoria psicanalítica que “*funda o desejo na relação com o outro*” (TANIS, 1995, p. 58). **Memória e desejo** se entrelaçam na medida em que o desejo é fundado na imagem mnêmica oriundo das marcas de satisfação da necessidade, assim como das marcas de desprazer, impulsionando o sujeito a repetir essa busca pelo prazer ou a evitar a dor. Segundo a psicanálise, escavar as lembranças não tem como objetivo encontrar os “fósseis materiais”, mas sim interpretar o psiquismo subjetivo por meio das brechas de acesso ao inconsciente nessa tentativa de rememoração. Resume-se a seguir a ponte entre memória e desejo e sua relação com o infantil:

O desejo se constitui como desejo-memória; a memória é matéria da condição desejante. Neste momento, tempo e espaço desaparecem [...] A memória – em toda sua complexidade, como tentamos mostrar – guarda consigo a *capacidade de resgatar o tempo da história*. Não como um tempo passado, mas como um tempo inscrito nas entranhas do atual [...] A idéia freudiana implica numa transformação da relação com o infantil (TANIS, 1995, p. 59-63, grifo do autor).

Esse “*tempo inscrito nas entranhas do atual*” esclarecido por Tanis (1995, p. 112) encontra na transferência uma das formas de expressão, geralmente associada à noção de repetição via processos identificatórios inconscientes: “*a transferência é o modo particular pelo qual a subjetividade humana expressa sua constituição*”. Segundo o autor, a **repetição transferencial** passa a ser considerada por Freud como um poderoso instrumento de resistência e acrescenta-se, ainda, como uma possível saída pulsional das vivências não recordadas conscientemente. Estas “lembranças” atuam ativamente no psiquismo inconsciente e o seu acesso passa a ser viável por meio da interpretação e compreensão do ato transferencial, pelo qual podem eclodir sentimentos afetuosos, hostis ou eróticos, como esclarece Morgado (2002). Nesse sentido, nos deparamos com a constituição da subjetividade e a complexidade das formas singulares de apreensão das vivências passadas re-atualizadas no presente, ou seja, as “*vicissitudes da constituição do psiquismo no que diz respeito à dimensão mnêmico-temporal e sua articulação com o infantil*” (TANIS, 1995, p. 43).

Por um lado, a memória pode deixar de expressar lembranças passadas da relação com o Outro, incluindo especial (des) atenção aos primeiros cuidadores, porém, ela se transforma em ato, pelo qual o sujeito atua aquilo que foi esquecido ou recalçado. Tanis (1995, p. 113-133) lembra que para Freud essa repetição transferencial torna-se “*a maneira de o paciente [sujeito] recordar [e] possibilita a emergência do desejo infantil, que carrega consigo as marcas de sua história de frustrações e realizações, de frustrações e satisfações, de memória e amnésia*”. Por outro, se a memória chega a eclodir como lembrança, uma intensidade de emoções a ela associadas pode vir à tona, a qual pode ser re-significada por meio da metabolização da dor ou da angústia. Esta re-significação abre novos caminhos pulsionais que podem minimizar o sofrimento, elevar a compreensão do humano em si e no outro ou, ainda, possibilitar leques de valor sublimatório. Conclui-se a **complexidade dos processos mnêmicos** com as próprias palavras do autor:

O infantil, deste modo, está condicionado a se instaurar como um marco traumático pulsional que intermedia a experiência da realidade e o registro inconsciente. Marco que, ao instaurar-se, existe como condição de possibilidade e abertura para o mundo, assim como seu limite (TANIS, 1995, p. 125).

É importante salientar a diferenciação da “*noção de infantil para a psicanálise das idéias de infância e de infantilidade do comportamento*” (TANIS, 1995, p. 128). É comum nas relações intersubjetivas na fase adulta, dando especial atenção às relações de trabalho em equipe como enfoque deste estudo, deparar-se com situações de conflito interpessoal nas quais há pessoas que reagem com **atitudes infantis**. O autor descreve um caso clínico que traz singularidades da história de vida, porém pode ser sentido em muitos adultos inseridos no mundo do trabalho: “*embora adaptado em alguns aspectos ao mundo adulto, vive em permanente insatisfação com este mundo e consigo mesmo*” (idem, ibidem, p. 131). O não-saber lidar com a insatisfação ou o desapontamento na relação com o outro, desencadeia dificuldades para o diálogo no cotidiano, como se o sujeito estivesse estancado num passado representado pela repetição transferencial: um ato inconsciente para si mesmo e incompreensível para o outro diante da expectativa ao se lidar com um “adulto”. O autor discute a questão da temporalidade, demonstrando como a re-significação do passado histórico-pulsional pode possibilitar maior circulação entre dois tempos: o do *id*, diante da a-temporalidade sempre ativa do inconsciente, um “infantil” que nunca se esgota; e o da existência humana, tempo cronológico do corpo, do cotidiano, da vida.

Nesse sentido, os saberes metapsicológicos podem proporcionar outra percepção sobre as “atitudes infantis” que brotam das relações intersubjetivas, ou seja, “*vislumbrar no presente transferencial as linhas de força do infantil*” (TANIS, 1995, p. 152). Um **infantil imbricado no tempo e na memória**, como foi descrito, com a possibilidade de recuperação do passado por meio do olhar diferenciado no presente, do resgate da “*dimensão do passado vivo no presente*” (idem, ibidem, p. 168). Mesmo o não-saber sobre os detalhes do passado de um sujeito, este novo olhar do infantil presente no ato transferencial do adulto pode trazer maior compreensão das suas atitudes, e, talvez, menos atitudes reativas ou contratransferências nas relações que se estabelecem. Em resumo, o saber, mesmo sem o conhecer, de que existe um porquê por detrás de atitudes que refletem uma carga emocional, possivelmente possa transformar a relação com o nosso próprio “infantil” e o “infantil” do outro e, assim, amenizar as altas exigências para com o adulto ideal. Conclui-se com as palavras do autor:

A posição do infantil que procuramos dimensionar opera no inconsciente não como um mero resíduo mnêmico, mas como núcleo introjetado de experiências reais, não míticas, que tiveram seu papel na estruturação libidinal e identificatória do sujeito. Pelas condições mais ou menos favoráveis na sua estruturação, **o infantil opera como reservatório das potencialidades do sujeito** [...] transformar a relação com o infantil não significa sua eliminação (o que seria ver nele um resíduo de infantilidade comportamental no sujeito), mas **permitir uma reorganização de forças, para que o novo possa advir** (TANIS, 1995, p. 140-169, grifo nosso).

A **Memória Educativa** (ALMEIDA; RODRIGUES, 1998), a ser utilizada como dispositivo na pesquisa de campo, oferece a oportunidade do sujeito historizar sua trajetória de vida escolar. Abrangendo apenas a memória escolar e a passagem para a vida profissional, mesmo sem aprofundar num contexto de clínica que aborda outras dimensões da vida do sujeito, a Memória Educativa significa ao menos a “*emergência mínima do sujeito da enunciação*”, pela possibilidade de “*pensar a memória do professor como um enigma a ser decifrado e que através dela alguma verdade pode se insinuar [ou seja] como o passado escolar se constituiu em matéria-prima de uma verdade que se insinua*” (ALMEIDA, 2001). Recentemente, também tem sido utilizada para compreender a constituição dos sujeitos que assumem a função de gestor escolar (SOUZA, 2009), assim como se propõe no presente estudo.

Como já delineado, a **repetição transferencial** proporciona um elo para interpretação do psiquismo inconsciente, mesmo este não emergindo como lembrança da realidade material. Tanis (1995, p. 147) salienta o quanto os “*objetos mnêmicos... pouco estruturados [como] reminiscências de cheiros, sons, imagens apagadas de situações de*

*intensa valência afetiva*” podem instigar uma rememoração e re-significação do infantil no decorrer de uma viagem aos caminhos da história do sujeito. Pela experiência no uso desse dispositivo de investigação do professor enquanto sujeito no decorrer de mais de uma década, e do educador que assume o papel de gestor mais recentemente, Almeida (2001) ressalta que os traços mnêmicos revelam-se por meio da experiência de registro da Memória Educativa e ajudam a “*fazer as pazes com a criança que está dentro dele*”.

Em resumo:

Nesta perspectiva, é possível compreender a memória educativa tanto como expressão empírica do movimento de *rupturas* epistemológicas, teórico-conceituais e metodológicas, cujo significado **transcendeu a simples proposição de um dispositivo alternativo para a abordagem qualitativa de pesquisa-ação** (as *lives stories* surgiram já nas décadas de 1950 -1960 em Ciências Sociais), quanto implicou especialmente nos avatares de uma **estratégia para além da simples coleta de dados** (ALMEIDA, 2001).

Os conceitos apresentados até o momento no presente capítulo foram pensados como ferramentas para facilitar o percurso do leitor(a) na discussão, a seguir, sobre a interface da psicologia individual e grupal empreendida pelo pai da psicanálise. Importante lembrar que Freud (1923, p. 307) defendia a existência de “**três profissões impossíveis – educar, curar e governar**”, porém, apesar dele canalizar seus maiores esforços para a segunda delas, realizou importantes reflexões que contribuíram para outras áreas de conhecimento, como filosofia, religião, cultura, arte e educação. Se um gestor tem diante de si o papel de “governar” e, de certa forma, “educar” profissionais pelo trabalho em equipe, aprofunda-se a discussão sobre como, para além da função profissional, são sujeitos se relacionando entre si na complexa dinâmica intersubjetiva.

### **c) Interface entre psicologia individual e de grupo**

Nesta seção, algumas **obras freudianas da “virada dos anos 20”** serão resumidas no intuito de contribuir para o entendimento da dimensão da subjetividade e dos aspectos psíquicos que interferem nas relações interpessoais. Inicia-se com a referência à “Psicologia de grupo e a análise do ego” (1921) para delineamento da interface entre psicologia individual e de grupo empreendida por Freud. Em seguida, serão incluídas observações referentes às obras “O futuro de uma ilusão” (1927) e “O mal-estar na civilização” (1930).

Desde o nascimento de cada um de nós, sofremos influência inicialmente dos “pequenos grupos”, como os pais e os irmãos, e posteriormente dos grupos sociais com os quais convivemos, entre outros, como membro de uma escola, de uma comunidade, de uma instituição profissional ou de uma nação. Freud destaca, em “**Psicologia de grupo e a análise do ego**” (1921), a relação com a família como um fenômeno social que, por mais que seja caracterizado por um número restrito de pessoas, tem influência profunda na constituição do novo ser. A psicologia social refere-se normalmente a “grandes grupos”, ao estudar o indivíduo, por exemplo, como parte de uma instituição ou de um povo. Dentro dessa perspectiva, Freud analisa o social independente da caracterização numérica, aproximando assim a dimensão individual da coletiva: “o contraste entre a psicologia individual e a psicologia social, ou de grupo, que à primeira vista pode parecer pleno de significação, perde grande parte de sua nitidez quando examinado mais de perto” (FREUD, 1921, p. 81). Para aprofundar o estudo dessa interface, será analisado o que é um grupo social, sua influência na vida mental dos membros e o papel do sujeito que lidera um grupo. A respeito desse tema, Freud faz referência principalmente à Le Bon e McDougall.

Le Bon (apud FREUD, 1921) destaca a dimensão do inconsciente nos nossos atos sociais, defendendo certa inibição intelectual e elevação da afetividade na **vida mental coletiva**, assemelhando-a à dos povos primitivos ou à das crianças. Segundo ele, os indivíduos quando integram um grupo “anônimo” e efêmero tendem a expressar mais seus “*instintos*”, antes inibidos pelo senso de responsabilidade individual. Adicionalmente, salienta as características especiais que surgem num grupo por meio do “*contágio*” social, que leva os indivíduos a certo sacrifício de seus interesses pessoais em nome do coletivo, e da “*alta sugestibilidade*”, que se assemelha à hipnose pelo fato de possibilitar a “obediência” às sugestões do outro (hipnotizador) ou do coletivo (grupo). As contribuições de Le Bon (apud FREUD, 1921, p. 87) são resumidas a seguir:

Vemos então que o desaparecimento da personalidade consciente, a predominância da personalidade inconsciente, a modificação por meio da sugestão e do contágio de sentimentos e idéias numa direção idêntica, a tendência a transformar imediatamente as idéias sugeridas em atos, estas, vemos, são as características principais do indivíduo que faz parte de um grupo. Ele não é mais ele mesmo, mas transformou-se num autômato que deixou de ser dirigido pela sua vontade.

Sobre o **papel do sujeito-gestor** no processo de influência grupal, Freud referencia Le Bon para discorrer sobre o que ele chama de *prestígio artificial* e *prestígio pessoal*: (i) o primeiro é aquele que está ligado à fama de uma pessoa, em função de sua



reputação; (ii) quanto ao segundo, o prestígio pessoal “*liga-se a umas poucas pessoas, que se tornam líderes por meio dele, e tem o efeito de fazer com que todos as obedeçam como se fosse pelo funcionamento de alguma magia magnética*” (LE BON apud FREUD, 1921, p. 92). Freud identificou como lacuna a necessidade de aprofundar a vida mental inconsciente, enfatizada por Le Bon, com o objetivo de compreender que fonte é essa que substitui o poder de sugestão de um hipnotizador ou que caracteriza o poder de influência daquele que detém “prestígio”.

Por outro lado, Freud cita McDougall que, por sua vez, analisa a **evolução da mente grupal** na medida em que um grupo torna-se altamente organizado, superando desvantagens encontradas nos grupos caracterizados apenas como uma multidão. Para McDougall, neste último tipo de organização rudimentar, o desempenho grupal é nivelado pelos indivíduos de inteligência inferior e influenciado pela *intensificação da emoção*, interferindo negativamente na capacidade intelectual mais elevada. Tais desvantagens na formação de grupos poderiam ser evitadas por meio de maior grau de organização quando houver: “(i) *continuidade de existência no grupo*; (ii) *definição de natureza, composição, funções e capacidades*; (iii) *interação com outros grupos semelhantes*; (iv) *tradições, costumes e hábitos próprios*; e, (v) *estrutura definida* (McDOUGALL apud FREUD, 1921, p. 96). Segundo Freud, uma lacuna persiste na busca da explicação psicológica referente à alteração mental do indivíduo ao fazer parte de um grupo.

A partir dessas teses da psicologia de grupo referentes à inibição do intelecto nos grupos “primitivos” e à intensificação das emoções, Freud destaca o conceito de “*libido*” com o intuito de articular os **laços emocionais** criados num grupo com as relações amorosas, de caráter sexual no sentido amplo da psicanálise. Citando diretamente Freud (1921, p. 101), libido é:

Energia, considerada como uma magnitude quantitativa (embora na realidade não seja presentemente mensurável), daqueles instintos que têm a ver com tudo o que pode ser abrangido sobre a palavra “amor” [...] por um lado, o amor próprio, e, por outro, o amor pelos pais e pelos filhos, a amizade e o amor pela humanidade em geral, bem como a devoção a objetos concretos e a idéias abstratas.

Na busca pela **essência da mente grupal**, Freud (1921) discorre sobre a importância de se analisar o papel do “líder” na psicologia social e, para isso, faz referência à instituição da Igreja e do Exército. Nestes dois exemplos, ele ressalta os laços libidinais que são criados, por um lado, entre seus membros e, por outro, com a figura ilusória de quem exerce a autoridade – respectivamente, Cristo e o comandante-chefe – e que, em nome da organização ou controle grupal, defende-se o amor igualitário do “pai” para com todos os “filhos”. A interdependência entre ambos os laços emocionais

– entre membros e sujeitos que exercem autoridade - resulta em falta de liberdade do indivíduo no grupo, na medida em que há exigência por um comportamento grupal homogêneo, somado à repressão e intolerância às diferenças. Nesse contexto, Freud defende que sentimentos ambivalentes de “amor e ódio”, ou simpatia e antipatia, encontram-se camuflados pelo controle ou necessidade de tolerância ao outro.

Segundo a psicanálise, a **ambivalência de sentimentos** é natural nas relações humanas como um todo, presente na essência dos processos de identificação. Por um lado, a intensidade narcísica num indivíduo eleva o potencial de aversão às diferenças e emoções de egoísmo e, por outro, o sentimento de pertencer a um grupo pode trazer laços de identificação mútua e sentimentos de altruísmo, elevando a tolerância ao outro. Apesar de que “*essa tolerância não persiste por mais tempo do que o lucro [libidinal] imediato obtido pela colaboração de outras pessoas*” (FREUD, 1921, p. 113) e que o amor narcísico não esteja sujeito a limitações externas ou grupais, Freud conclui que os laços libidinais entre os membros do grupo formam a essência da mente grupal. A natureza desses laços emocionais é oriunda dos processos de identificação, sendo: (i) *primordial*, fruto dos protótipos das primeiras relações com os pais ou cuidadores; (ii) *regressiva*, resultado da escolha sucessiva de objetos libidinais; e (iii) *parcial*, pela afinidade de qualidades em comum.

Para Freud, a **identificação** tem papel essencial na compreensão dos laços emocionais que surgem entre os membros de um grupo e com quem exerce a figura de autoridade. Defendendo a ligação libidinal dos grupos, posiciona-se: “*um grupo primário desse tipo é um certo número de indivíduos que colocaram um só e mesmo objeto no lugar de seu ideal de ego e, conseqüentemente, se identificaram uns com outros em seu ego*” (FREUD, 1921, p. 126). Para a psicanálise, o ideal de ego é responsável pela auto-censura, tendo como referência a moralidade ideal, a qual é projetada em objetos exteriores como alternativa para satisfação do ego. A distância entre o ego real e o ideal do ego varia em cada indivíduo, diminuindo em função de um alto grau de narcisismo. Em casos extremos, o ideal do ego é colocado no lugar do ego como normalmente acontece no estado de “estar amando”. Neste ponto, Freud compara a relação hipnótica com uma formação de grupo de duas pessoas para analisar os efeitos na alteração mental do indivíduo hipnotizado. Na hipnose, também há sujeição e devoção ao outro, além da total obediência, porém sem o objetivo diretamente sexual.

Resgatando as contribuições de Le Bon (apud FREUD, 1921), e acrescentando as suas próprias, Freud cita algumas **características de regressão mental** no comportamento grupal que são semelhantes àquelas do hipnotizado, dentre elas: “*a falta*

*de independência e iniciativa de seus membros, a semelhança na reação de todos eles”* e, ainda, *“a fraqueza da capacidade intelectual, a falta de controle emocional, a incapacidade de moderação ou adiamento”* (idem, ibidem, p. 127). Ressalta-se que os processos de “sugestionabilidade” ou de “identificação”, que influenciam mutuamente os comportamentos, são marcados tanto pela relação dos membros com o sujeito que exerce a figura de autoridade, como também pela inter-relação entre cada um dos membros, potencializando a magnitude dessa influência quanto maior seja o grupo.

A partir do conceito de Trotter sobre instinto gregário ou de rebanho, Freud (1921) acrescenta que a **essência da consciência social** baseia-se na exigência grupal por um tratamento ou amor igual para todos, como nos casos da Igreja e do Exército, citados anteriormente. Para ele, este processo ocorre por meio da identificação mútua dos membros pelo mesmo objeto, seja este uma pessoa no papel de autoridade ou uma idéia dominante. Em “Totem e Tabu” (1913), ao comparar organizações grupais com os efeitos da horda primitiva em seus membros, Freud aponta o papel do pai primevo, o qual tinha um “poder misterioso” movido pela ilusão do seu amor igual para todos os indivíduos, pelo temor à sua autoridade e, conseqüentemente, pela obediência. Dentro dessa perspectiva, Freud (1921, p. 134/138) conclui:

Ainda hoje os membros de um grupo permanecem na necessidade da ilusão de serem igual e justamente amados por seu líder; ele próprio, porém, não necessita amar ninguém mais, pode ser de uma natureza dominadora, absolutamente narcisista, autoconfiante e independente [...] As características misteriosas e coercivas das formações grupais, presentes nos fenômenos de sugestão que as acompanham, podem assim, com justiça, ser remontadas à sua origem na horda primeva.

Nesse sentido, ao se fazer um paralelo com o **processo de gestão** nas organizações, pode-se concluir, a partir das contribuições de Freud (1921), que o reconhecimento do sujeito, no papel de autoridade, baseia-se tanto no investimento libidinal de suas qualidades projetadas no ideal do ego de um conjunto de indivíduos, como no processo de identificação mútua e de “sugestão” grupal em cadeia. Cabe ainda esclarecer sobre como os instintos diretamente sexuais são desfavoráveis à formação de grupos. O investimento libidinal da mente grupal tende a ser caracterizado mais pela identificação parcial afetiva do que pelo amor erótico. Porém, na realidade depara-se com o efeito contrário, onde o objetivo organizacional é extremamente prejudicado quando a satisfação libidinal passa a ser diretamente sexual, desintegrando assim as relações profissionais entre membros da equipe ou as relações pedagógicas entre professor-aluno de seu propósito principal. O tabu de proibição de relação sexual criado desde o mito da horda primitiva (FREUD, 1913), vai ao encontro das necessidades da civilização pelo

sentimento de altruísmo e de amor, no sentido amplo da palavra, em contrapartida ao sentimento de egoísmo e de erotismo.

Em “**O futuro de uma Ilusão**” (1927), Freud continua discorrendo quanto aos efeitos da civilização sobre o controle dos instintos. Por um lado, a coerção imposta pelas leis e exigências morais é característica da vida comunal, mas, por outro, tem suas conseqüências no que se refere à renúncia instintiva e às “direções escolhidas” para investimento pulsional. A figura de quem exerce autoridade poderia servir de exemplo para ajudar as pessoas a suportar a renúncia e canalizar a libido para o trabalho, de acordo com as necessidades da civilização: *“tudo correrá bem se esses líderes forem pessoas com uma compreensão interna (insight) superior das necessidades da vida, e que se tenham erguido à altura de dominar seus próprios desejos instintuais”* (FREUD, 1927, p. 17). Ao mesmo tempo em que a civilização precisa de sujeitos enquanto “líderes superiores” para formar as gerações, presentes e futuras, há irremediáveis limitações impostas pela educação social desde a infância, cuja etapa é essencial para constituição da psique humana. Freud (idem, ibidem, p. 18) resume este impasse da seguinte forma:

Gerações novas, que forem educadas com bondade, ensinadas a ter uma opinião elevada da razão, e que experimentarem os benefícios da civilização numa idade precoce, terão atitude diferente para com ela. Senti-la-ão como posse sua e estarão prontas, em seu benefício a efetuar os sacrifícios referentes ao trabalho e à satisfação instintual que forem necessários para sua preservação. Estarão aptas a fazê-los sem coerção e pouco diferirão de seus líderes. Se até agora nenhuma cultura produziu massas humanas de tal qualidade, isso se deve ao fato de nenhuma cultura haver ainda imaginado regulamentos que assim influenciem os homens, particularmente a partir da infância.

Longe de contarmos com o gestor ideal, nos deparamos com sujeitos que exercem seu poder no grupo como efeito de sua **constituição singular**, na qual sua trajetória de vida até o lugar que ocupa reflete necessidades diferentes de satisfação libidinal. Segundo Freud (1927), são as “marcas infantis” proporcionadas por aqueles que um dia exerceram autoridade sobre nós, durante os primeiros cuidados parentais, que definem nossa relação futura com as questões de poder, tanto de dentro para fora como de fora para dentro. Ou seja, a capacidade de exercer poder sobre o outro ou de precisar sentir-se protegido por alguma figura que simboliza o poder, é vivenciado e re-significado a partir de protótipos infantis no decorrer da trajetória de vida de cada sujeito.

Na busca pelo ideal, depara-se com a **intolerância** para com o imperfeito ou diferente do “padrão a ser seguido”. Freud (1927, p. 23) defende que *“os ideais culturais se tornam fonte de discórdia e inimizades entre unidades culturais diferentes, tal como se pode constatar claramente no caso das nações”*. No caso de grupos sociais e organizações, a formação de gangues na escola, as inimizades entre profissionais dentro

de uma instituição educacional e muitas das discriminações com as quais nos deparamos no cotidiano, são exemplos de como o referencial do ideal do ego cria conflitos nas relações humanas. Para Freud (idem), é por meio do desenvolvimento do intelecto e da “educação para a realidade” (em vez de “para os ideais”, sejam quais forem) que se eleva a compreensão interna (*insight*) sobre as necessidades e vantagens sociais referentes à restrição aos instintos libidinais, podendo significar uma possível “*reconciliação com o fardo da civilização*”.

Em “**O mal-estar na civilização**” (1930), Freud traz uma série de reflexões que continuam contribuindo com o presente estudo para melhor compreensão da constituição da subjetividade, das restrições sócio-culturais à libido e da dinâmica de grupos. Sabe-se da importância das primeiras experiências como bebê, o qual recebe os cuidados do primeiro “grupo” – o seio familiar. Diante de suas necessidades básicas, recebe dos pais, ou daqueles que exercem os cuidados parentais, o alimento, o abrigo ou a higiene e, além disso, o afeto, o “modelo” dos pais a ser seguido e a inserção no mundo de regras sociais. A pulsão pelo princípio do prazer gradativamente começa a ser regulada pelo princípio da realidade, resultando no controle dos instintos libidinais. Como já foi dito, a psicanálise ressalta que todas as vivências e os sentimentos desde a infância deixam traços mnêmicos que, apesar de “esquecidos”, influenciam ativamente a psique humana.

Na discussão sobre a constituição do sujeito, Freud (1930) discorre sobre a questão do **propósito da vida humana**, onde há uma imensa variedade de caminhos percorridos pelos humanos. Por um lado, alguns buscam a felicidade por meio de uma “meta positiva”, por intermédio da intensa satisfação do princípio do prazer; para outros, a felicidade almejada é conquistada por meio de uma “meta negativa”, no sentido de se evitar o desprazer ou sofrimento. Em relação ao sofrimento humano, Freud (idem) defende que ele advém de três fontes: (i) do inevitável enfraquecimento do corpo humano; (ii) da força temida do poder da natureza ou do mundo externo; e (iii) dos nossos relacionamentos com os outros. Freud (idem, p. 91, grifo nosso) resume como a singularidade na trajetória de cada sujeito pode influenciar o equilíbrio da tríade id-ego-superego:

A **felicidade**, no reduzido sentido em que a reconhecemos como possível, constitui um problema da economia da libido do indivíduo. Não existe regra de ouro que se aplique a todos: todo homem tem de descobrir por si mesmo de que modo específico ele pode ser salvo... O **homem predominantemente erótico** dará preferência aos seus relacionamentos emocionais com outras pessoas; o **narcisista**, que tende a ser auto-suficiente, buscará suas satisfações principais em seus processos mentais internos; o **homem de ação** nunca abandonará o mundo externo, onde pode testar sua força.

Em relação à terceira fonte – **a fonte social de sofrimento** – Freud (1930) defende que a civilização se esforça em regular o relacionamento mútuo entre os indivíduos, porém, ao preço de renúncia aos instintos, seja por meio da repressão ou qualquer outro meio. Ou seja, se *“a perda [da satisfação da libido] não for economicamente compensada, pode-se ficar certo de que sérios distúrbios decorrerão disso”* (FREUD, 1930, p. 104). Por um lado, a civilização traz uma série de benefícios referentes à ordem, à limpeza e à beleza, que, apesar dos grandes esforços e investimentos das organizações em treinar os homens para seguir esse modelo, há sempre aqueles com *“tendência inata para o descuido, a irregularidade e a irresponsabilidade em seu trabalho”* (idem, ibidem, p. 100). Por outro lado, Freud nos ensina que o fato da civilização também valorizar a *“sublimação do instinto”* pelo incentivo às atividades mentais mais elevadas, que resultam em realizações intelectuais, científicas e artísticas, constitui um caminho para a *“socialização”* da libido. Nesse sentido, *“uma grande quantidade de energia psíquica que ela [a civilização] utiliza para seus próprios fins tem de ser retirada da sexualidade”* (idem, ibidem, p. 109).

Freud (1930) continua aprofundando a discussão a partir da análise da relação entre Eros (amor) e Ananke (necessidade). Defende que ambos simbolizam os *“pais da civilização”*, cuja **vida em comunidade** depende tanto da reunião de pessoas em nome do trabalho em comum quanto da capacidade do homem em amar, no sentido social mais amplo, por meio do mandamento pelo *“amor universal pela humanidade”*. Mesmo apesar de todos os esforços, o modelo de civilização depara-se com o real:

Apesar de tudo, uma pequena minoria de pessoas acha-se capacitada, por sua constituição, a encontrar felicidade no caminho do amor. Fazem-se necessárias, porém, alterações mentais de grande alcance na função do amor antes que isso possa acontecer. Essas pessoas se tornam **independentes da aquiescência de seu objeto, deslocando o que mais valorizam do ser amado para o amar; protegem-se contra a perda do objeto, voltando seu amor, não para objetos isolados, mas para todos os homens**, e, do mesmo modo, evitam as incertezas e as decepções do amor genital, desviando-se de seus objetivos sexuais e transformando o instinto num impulso com uma *finalidade inibida*. Ocasionalmente, nelas mesmas, **um estado de sentimento imparcialmente suspenso, constante e afetuoso, que tem pouca semelhança externa com as tempestuosas agitações do amor genital** (FREUD, 1930, p. 107, grifo nosso).

Como parte do real, Freud salienta também a **tendência natural à agressividade** encontrada na história da humanidade. Freud nomeia-a de *“pulsão de destruição”* ou *“pulsão de morte”*, o qual abala e tende a desintegrar os objetivos da existência humana e da vida em comunidade:

Em resultado disso, o seu próximo é, para eles, não apenas um ajudante potencial ou um objeto sexual, mas também alguém que os tenta a satisfazer sobre ele a sua agressividade, a explorar sua capacidade de trabalho sem compensação, utilizá-lo sexualmente sem o seu consentimento, apoderar-se de suas posses, humilhá-lo, causar-lhe sofrimento, torturá-lo e matá-lo (FREUD, 1930, p. 116).

Os relacionamentos “de trabalho”, portanto, perpassam pela complexidade da constituição singular de cada ser humano, o qual despende boa parte de sua energia psíquica no sofrimento oriundo de seus relacionamentos mútuos afetivos, sejam amorosos (pulsão de vida) ou hostis (pulsão de morte). Pode-se supor que o “caminho do meio” encontrado em grande parte da sociedade é o amor para com os integrantes do grupo com o qual há uma identificação mútua e ódio para com o “diferente”, resultando nas rixas comuns entre familiares, grupos nas escolas, grupos nas organizações, etc. Esse fenômeno de “**narcisismo das pequenas diferenças**” foi acrescentado na psicanálise para tentar compreender a dificuldade do homem em abandonar essa inclinação natural para a agressão, apesar das tentativas civilizatórias para inibi-la (FREUD, 1930).

A agressividade geralmente vai sendo inibida por meio de sua internalização das regras sociais na psique humana, cujo mecanismo Freud (1930) chamou de **superego**. Entre os impulsos inconscientes do id e a autocensura do superego, cria-se uma tensão ao ego, resultando normalmente no sentimento de culpa. Este sentimento surge tanto da efetivação de um ato “mau” como da simples intenção em cometê-lo, uma vez que nem os pensamentos podem ser escondidos do superego. Esta discussão é importante para o presente trabalho ao relacionar-se com a questão de como os sujeitos lidam com a autoridade. Para Freud, a origem do sentimento de culpa advém: primeiro, do medo de uma autoridade externa; e, segundo, desloca-se para dentro pelo medo do superego, que nada mais é do que uma “conscientização” oriunda da severidade da autoridade externa, a qual foi “*permutada por uma permanente infelicidade interna, pela tensão do sentimento de culpa*” (FREUD, 1930, p. 131). Em resumo:

Se a civilização constitui o caminho necessário de desenvolvimento, da família à humanidade como um todo, então, em resultado do **conflito inato surgido da ambivalência**, da eterna luta entre as tendências de amor e de morte, acha-se a ele inextricavelmente ligado um **aumento do sentimento de culpa, que talvez atinja alturas que o indivíduo considere difíceis de tolerar** (FREUD, 1930, p. 135/136, grifo nosso).

Ao concluir a discussão sobre “o mal-estar na civilização”, ressalta-se novamente que os sujeitos que se reúnem em grupos o fazem por uma ligação libidinal. Freud defende que “*a necessidade, as vantagens do trabalho em comum, por si sós, não as*

*manterão unidas*” (FREUD, 1930, p. 126), no sentido de se criarem os laços emocionais que possam contribuir para a comunidade institucional. Na analogia entre o desenvolvimento do indivíduo e da humanidade, Freud introduz o conceito de **superego cultural** que define o modelo ideal da civilização e do homem, e também de uma organização, o qual é impossível de ser cumprido, conforme explicado a seguir:

**Emite uma ordem e não pergunta se é possível às pessoas obedecê-la. Pelo contrário, presume que o ego de um homem é psicologicamente capaz de tudo que lhe é exigido**, que o ego desse homem dispõe de um domínio ilimitado sobre seu id. Trata-se de um equívoco e, mesmo naquelas que são conhecidas como pessoas normais, **o id não pode ser controlado além de certos limites. Caso se exija mais de um homem, produz-se nele uma revolta ou uma neurose, ou ele se tornará infeliz** (FREUD, 1930, p. 145, grifo nosso).

Muitos são os exemplos que explicitam essa revolta, neurose ou infelicidade no contexto profissional nas escolas, como surtos imprevisíveis que emergem das relações humanas, alto índice de atestados médicos, síndrome de *burn-out* e afastamentos do cargo.

Para Freud (1930, p. 144), o entrelaçamento entre o desenvolvimento cultural do indivíduo e do grupo advém da confluência de alguns fatores: (i) o superego de ambos geralmente coincidem na sua natureza em determinada época da civilização; (ii) o superego de ambos também exigem um “ideal” que, ao se deparar com o “real”, criam-se sentimentos de culpa e “medo de consciência”; e (iii) o superego de uma cultura é influenciada pela personalidade de *“homens de esmagadora força de espírito ou homens em quem os impulsos humanos encontrou sua expressão mais forte e mais pura e, portanto, quase sempre, mais unilateral”*. A interface entre **indivíduo e sociedade** é simbolizada pela imagem do *“planeta gira em torno de um corpo central enquanto roda em torno de seu próprio eixo, assim também o indivíduo humano participa do curso do desenvolvimento da humanidade, ao mesmo tempo que persegue o seu próprio caminho na vida”* (idem, ibidem, p. 143). E conclui-se:

Essa **luta entre o indivíduo e a sociedade** não constitui um derivado da contradição – provavelmente irreconciliável – entre os instintos primevos de Eros e da morte. Trata-se de uma **luta dentro da economia da libido**, comparável àquela referente à distribuição da libido entre o ego e os objetos, admitindo uma acomodação final no indivíduo, tal como, pode-se esperar, também o fará no futuro da civilização, por mais que atualmente essa civilização possa oprimir a vida do indivíduo [...] **Mas quem pode prever com que sucesso e com que resultado?** (FREUD, 1930, p. 144, grifo nosso).

Apesar das obras freudianas aqui analisadas datarem do início do século passado e de que grandes mudanças ocorreram desde então nos diferentes âmbitos da economia, política, cultura e tecnologia, há uma questão chave sempre atualizada na psicanálise



que se relaciona com o **lugar libidinal nuclear da psique humana**. A seguir, contribuições de autores contemporâneos serão analisadas no intuito de aprofundar a dimensão da subjetividade e da dinâmica dos grupos nas organizações contemporâneas, enfatizando-se a relação entre psicanálise e instituições.

#### **d) Dimensão da subjetividade na gestão contemporânea**

O presente capítulo tem como intuito aprofundar os vínculos entre **psicanálise e organizações**, dando sequência à discussão anterior sobre os saberes freudianos para melhor compreensão da dimensão intrapsíquica e relacional e de como a psicologia individual e grupal se entrelaçam. Será analisada a dimensão da subjetividade na gestão das organizações contemporâneas à luz da psicanálise, na tentativa de clarear o desafio enfrentado por gestores no contexto escolar. Para além de profissionais da educação são todos sujeitos que se relacionam entre si na trama institucional.

Inicialmente, apresenta-se brevemente o processo de reconhecimento da **subjetividade humana nas teorias organizacionais**, as quais influenciaram conseqüentemente o modelo de gestão das instituições educacionais brasileiras. Com as contribuições clássicas de Taylor e Fayol (apud FERREIRA et al, 2006), as primeiras escolas de administração fundamentavam-se no conhecimento de que a padronização, a previsibilidade, a centralização e a rigidez hierárquica poderiam tornar as organizações mais eficientes, valorizando metaforicamente o “homem máquina”. Em contrapartida, surge a Escola de Relações Humanas na década de 30, com estudos emergentes sobre a necessidade do homem de pertencimento grupal e social (idem, ibidem). Nesta época, houve muita resistência às descobertas da psicanálise na própria medicina e ainda estava longe de ser reconhecida como saber na gestão de organizações.

Nas **décadas de 40 e 50**, a visão positivista do homem continua incorporada nos modelos organizacionais subseqüentes (FERREIRA et al, 2006). Destaca-se a teoria weberiana que influenciou principalmente a esfera governamental. Com a busca de maior eficácia diante da crescente complexidade da gestão pública, deixou marcas até os dias atuais, como a impessoalidade e a despersonalização do cargo. Pela figura do “homem administrativo”, a decisão gerencial fundamentava-se principalmente em processos objetivamente estruturados na busca de maior desempenho organizacional. Nessa linha de argumentação:

Não há, portanto, lugar para o amor, o ódio, o medo, o desejo etc. na ação. É a precisão, a velocidade, a certeza, o conhecimento de

processos etc. que figuram como princípios diretivos da ação humana (ROULEAU in DAVEL; VERGARA, 2008, p. 222).

Entre os **anos 60 e 80**, a dimensão da subjetividade continua pouco reconhecida pelas teorias organizacionais. Surgem, entretanto, abordagens mais integrativas que as anteriores, concebendo uma organização como um sistema aberto e complexo (FERREIRA et al, 2006). Em função do crescente dinamismo nos âmbitos cultural, social, econômico, político e tecnológico, a Gestão Estratégica ganha destaque diante da necessidade de analisar constantemente as oportunidades e ameaças externas e os pontos fortes e fracos da organização. Nesse contexto, começa a se valorizar o profissional como “fonte de inovação”, porém ainda “*atrelada à necessidade de se estabelecer os limites sociais e cognitivos da ação [...] deixando pouco espaço para a experiência vivida dos agentes*” (ROULEAU in DAVEL; VERGARA, 2008, p. 224). Desde os anos 80, são identificados estudos sobre a psicodinâmica do trabalho, com uso do referencial psicanalítico como, por exemplo, por meio das pesquisas realizadas por Dejours (apud MENDES, 2002) sobre prazer e sofrimento nas organizações.

A partir dos **anos 90**, uma série de teorias com enfoques na gestão participativa, gestão por competências, entre outras, vêm sendo discutidas e incorporadas crescentemente também no setor público, com o intuito de acompanhar as mudanças ambientais e as exigências de qualidade dos serviços prestados. Nesse recente contexto contemporâneo, a interface entre subjetividade e gestão começa a ganhar destaque por meio de contribuições de diversos autores oriundos de vários campos do conhecimento, principalmente da administração, da sociologia e da psicologia organizacional. Dessa extensa literatura, o presente estudo enfatiza alguns autores que teorizam sobre possíveis interfaces entre gestão e saberes da metapsicologia.

Muitos autores internacionais e nacionais destacam a questão do auto-conhecimento por parte daqueles que pretendem exercer o papel de autoridade, revitalizando do século V a.c. a célebre frase do filósofo grego Sócrates “*conhece-te a ti mesmo*” e valorizando o processo evolutivo do homem. No entanto, na sociedade contemporânea, ao reconhecer que as pessoas “*constituem o princípio essencial de sua dinâmica, conferem vitalidade às atividades e processos, inovam, criam, recriam contextos e situações*” (DAVEL; VERGARA, 2008, p. 31), os processos de gestão deparam-se com o desafio de lidar com os **aspectos subjetivos inerentes ao ser humano**, ao mesmo tempo em que continuam buscando objetividade nas suas práticas organizacionais. Assim, neste trabalho, compartilha-se com os autores:

Se acreditamos que as pessoas são essenciais ao sucesso socioeconômico das organizações contemporâneas e que a ação de gestores na implementação e na facilitação de mudanças organizacionais é de fundamental importância, parece evidente a necessidade de gestores renovarem sua forma de atuação, enriquecendo sua compreensão sobre a complexidade das individualidades e da experiência vivida em coletivo. Renovar uma visão que não seja ortodoxalmente reducionista do ser humano impõe aos gestores um esforço de integrar outros tipos de indivíduos, para além do *homo economicus* e *racional*. A proposta é incluir o *homo interior*, *homo subjectivus*, *homo colectivus* (DAVEL; VERGARA, 2008, p. 42).

Salienta-se assim o quanto a **compreensão do humano na gestão das organizações** depara-se com a dimensão da subjetividade, a qual:

permite ampliar nosso conhecimento da atividade gerencial, não considerando os seres humanos como objeto e não reduzindo suas relações somente à esfera da propriedade e da posse. Objetividade e subjetividade precisam estar razoavelmente equilibradas para que a gestão de pessoas possa alcançar sua efetividade, sua coerência e consistência na criação sustentável de recursos, serviços e produtos [...] num ambiente cada vez mais permeado pela complexidade, pela fragilidade, pela efemeridade e por variadas contradições (DAVEL; VERGARA, 2008, p. 306).

Refletindo sobre a tendência do modelo de gestão participativa no contexto específico da instituição escolar, ao serem incorporados crescentemente os princípios democráticos, discute-se a **habilidade interpessoal** de quem exerce o papel do gestor:

Essas perspectivas nos remetem a indagar em que medida os diretores escolares têm praticado a gestão, com forte componente de liderança mobilizadora da participação efetiva e conscientizadora dos membros da comunidade escolar, na formação e aprendizagem dos alunos, com qualidade. Ou com que incidência há os que, embora se considerem denominem gestores, ainda enfatizam em sua atuação a formalidade, a burocracia, a obediência limitada a normas e regulamentos, sem consideração com a dimensão humana do trabalho, com sua dinâmica e suas tensões naturais (LÜCK, 2009, p. 102).

O estudo reconhece a **complexidade da gestão** inserida nas dimensões macro e micro ambiental, as quais englobam fatores sociais, econômicos, políticos, históricos, culturais, organizacionais e psíquicos. Diante do recorte da pesquisa, aprofunda-se a dimensão da subjetividade na gestão, à luz da psicanálise, a qual aborda a complexidade na raiz da constituição do ser humano. Nesse intuito, enfatizam-se a seguir os trabalhos de Enriquez (1991; 2008) e Kaës (1991), ambos estudiosos da dinâmica de grupos nas organizações contemporâneas, os quais aprofundaram a análise da dimensão humana sob o olhar psicanalítico, com possíveis contribuições para o estudo da gestão pública escolar.

No texto “O Trabalho de Morte nas Instituições” (1991), Enriquez esclarece a diferença entre **as organizações de bens e serviços e as instituições**, incluindo nesta o Estado e os grupos familiares, religiosos, educativos e terapêuticos. Apesar de aprofundar-se nas instituições terapêuticas, traz uma série de reflexões sobre a questão da alteridade nas instituições em geral, as quais podem contribuir para se “pensar” a instituição escolar:

Assim sendo, **toda instituição tem vocação para encarnar o bem comum**. Para isso, favorecerá a manifestação das pulsões sob a condição de que sejam metaforizadas e metabolizadas em desejos socialmente aceitáveis e valorizados, no desdobramento de fantasias e de projeções imaginárias na medida que “trabalhem” a favor do **projeto mais ou menos ilusório da instituição tendo a emergência de símbolos por função unificar a instituição e garantir o trabalho desta sobre o consciente e o inconsciente dos seus membros** (ENRIQUEZ, 1991, p. 53, grifo nosso).

Para o autor, as instituições regulam as relações sociais e a psique de cada um dos membros em nome da “*obsessão da plenitude*” de sua razão de ser. Elas se apresentam como **sistemas culturais, simbólicos e imaginários**: (i) a cultura oferece a base de valores e normas socialmente aceitas que, ao mesmo tempo em que refletem sua *identidade*, servem para direcionar o comportamento humano; (ii) o simbolismo dos rituais, dos heróis e das histórias oferece-se como objeto ideal pelo qual se instiga a coesão e o sacrifício e, (iii) o imaginário institucional “*procura capturar os indivíduos na armadilha dos seus próprios desejos de afirmação narcísica [sob os rostos de quem exerce autoridade] e de identificação, nas suas fantasias de onipotência ou na sua necessidade de amor*” (ENRIQUEZ, 1991, p. 58). Reitera-se aqui o ensinamento de Freud sobre a função que o ideal exerce na nossa civilização. O “custo” psíquico dessa tentativa de homogeneizar aquilo que é heterogêneo por natureza – nossa subjetividade – pode ser alto demais e estimula os indivíduos a se limitarem ao estado “morto-vivo”.

Como já foi lembrada, a heterogeneidade humana perpassa pelas marcas infantis que cada um de nós vivenciou. Experiências as mais diversas, na infinidade de possibilidades entre o **excesso e o déficit de proibições na infância** (ENRIQUEZ, 1991), exercem um papel estruturante na constituição do psiquismo. Por um lado, o excesso de proibições oriundo de uma educação rígida pode criar ilusoriamente o “tipo normal”, aquele que inibe ao extremo suas pulsões sexuais em nome do conformismo e do estrito respeito às regras sociais, mas que acaba inibindo também sua capacidade de criação. A psicanálise nos ensina que a energia advinda da renúncia libidinal não “desaparece”, pois sempre encontrará saída ou compensação para sua satisfação. Enriquez (1991) descreve a necessidade de exercer controle sobre os outros como uma

tentativa de satisfação libidinal: *“fazer com que os outros verguem sob o peso das suas exigências, derramar sobre eles a sua pulsão agressiva [...] muitas vezes, também, eles se tornarão seres rancorosos e perseguidores”* (idem, ibidem, p. 62). Pensa, ainda, que nas funções de “liderança” geralmente encontram-se essas pessoas “normais”, as quais, entretanto, carregam dentro de si um passado de excessivas proibições.

No outro extremo, pessoas que vivenciaram déficit de proibições, resultante da indiferença dos primeiros cuidadores, constituíram-se sem a regulação moral do superego e acabam sendo mais facilmente “levados” pelos ideais de massa (ENRIQUEZ, 1991). É difícil exercer influência reguladora sobre estes indivíduos, pois a indiferença ao qual foram submetidos na infância reflete-se na indiferença a si próprio e aos outros na vida adulta. O autor aprofunda essa questão ao defender a necessidade de aprender a sofrer, pois o limite, apesar de causar sofrimento, tem “função identificante” ao estimular a reflexão sobre o **equilíbrio entre mundo interno e externo**. Ele resume: *“se os indivíduos que sofreram um excesso de proibições são movidos por um sentimento de culpa insuportável, estes, ao contrário, são inaptos para a culpa e para o remorso”* (idem, ibidem, p. 63). Reitera-se aqui que as instituições são compostas por profissionais com as mais diversas trajetórias de vida, o que resulta inevitavelmente na complexidade do encontro de subjetividades.

Quanto à dinâmica grupal numa organização, Enriquez (1991) parte da análise de Freud sobre os processos identificatórios e de ligação libidinal para esclarecer a questão de **escolha dos “líderes”** que exercem papel central nos grupos. Segundo Enriquez (1991, p. 76), os sujeitos que exercem autoridade em geral *“dirigem-se, com efeito, diretamente ao inconsciente de cada um e, portanto, à sua sede de imortalidade, de transgressão, de afirmação de um narcisismo que esvazia a questão do outro”*. O contexto é pouco promissor para a emergência da subjetividade e, conseqüentemente, para expressão da capacidade criativa, a qual as organizações contemporâneas tanto almejam, porém a restringem a partir do ponto que interfere nas relações de poder. Os profissionais encontram-se regulamentados pelas normas da instituição, emaranhados em sua cultura, “controlados” pelas relações intersubjetivas, e, ainda em paralelo, suas relações libidinais são entrelaçadas à sua vida social, afetiva e familiar. A instituição, no desafio de articular o ideal e o real, pode tornar-se uma organização viva, capaz de *“acolher o sentido que circula nela e dar sentido ao que ela faz”* (ENRIQUEZ, 1991, p. 72), ou tornar-se-á uma organização mortífera, que não reconhece nem aprende a lidar com a dimensão inconsciente do desejo e do ódio. Afinal, a instituição é fruto do que seus membros fazem dela.

Do ponto de vista individual, Enriquez (1991; 2008) discorre sobre a importância de o sujeito **refletir sobre si mesmo** e sua vida interior, a finitude de nossa existência e as marcas que recebe e como as elabora, as quais podem ser reforçadas ou superadas. A partir dessa reflexão, pode eclodir um leque de saberes criados e recriados a partir da subjetividade de cada profissional, como: *“ser criador sem ser paranóico, transgressor sem se tornar perverso, apaixonado sem impulso histérico, animado por uma idéia fixa sem cair na neurose obsessiva”* (ENRIQUEZ, 1991, p. 77). Em nome da objetividade, as organizações contemporâneas alicerçam-se no ideal da excelência e na ilusão de controlar o comportamento humano, porém, isso pode levar cada membro a *“evitar a si mesmo e evitar os outros e, pois, a não se confrontar com o problema crucial da existência: o da alteridade dos outros e o de sua própria alteridade”* (ENRIQUEZ, 2008, p. 186), trazendo graves conseqüências para os sujeitos e, conseqüentemente, para a própria organização. O autor conclui:

É quando um homem aceita as suas inseqüências, incoerências, contradições, conflitos, e mesmo os seus fracassos, é quando vive essa experiência, tanto quanto possível, sem cair no “des-ser” mortífero, é quando há “caos nele” e quando ele sabe reconhecê-lo e enfrentá-lo que talvez, segundo a frase citada por Nietzsche, poderá “dar à luz uma estrela dançante”. Coisa para a qual o indivíduo dito normal, armado com as suas certezas, será definitivamente inapto (ENRIQUEZ, 1991, p. 78).

É interessante pensar com detalhes na **crise das organizações contemporâneas**. Há certo desespero em implementar modelos organizacionais ou identificar “super líderes” que possam mobilizar suas equipes e garantir o desempenho esperado. Sujeitos que estejam constantemente atualizados e sintonizados com os cursos, as notícias e os sistemas mais recentes, bombardeando suas mentes de informações, as quais se renovam num ritmo alucinante. Sujeitos que se sacrifiquem diante das demandas do trabalho cotidiano com disponibilidade para trabalhar além do horário. No seu livro “Da Horda ao Estado: psicanálise do vínculo social” (1990), Enriquez analisa os diferentes tipos de Estado a partir da ótica da psicanálise, no sentido de indicar a evolução nos modos de controle sobre os cidadãos. No extremo do totalitarismo ou da ditadura procurava-se despertar o fascínio, controle direto e explícito. Na atual democracia liberal da nossa sociedade, o modo de controle é realizado pelo desempenho, utilizando-se os devidos meios de sedução. Inúmeros são os exemplos das organizações que oferecem cada vez mais benefícios em busca do alto desempenho, todos fundados na ilusão do ideal.

Em “Realidade Psíquica e Sofrimento nas Instituições” (1991), Kaës discute os riscos psíquicos da relação entre seus membros e a instituição e acrescenta, também, a

questão dos **benefícios narcísicos**. Para ele, a função da instituição é “*pôr um curativo na ferida narcísica, evitar a angústia do caos, justificar e manter os custos identificatórios, preservar as funções dos ideais e dos ídolos*” (KAËS, 1991, p. 3). Ressalta, ainda, que a origem dessas angústias não se associe diretamente à instituição em si, mas sim a desejos recalcados para os quais a instituição oferece mecanismos de defesa. Nesse sentido, todos se beneficiam dessa relação, apesar dos riscos psíquicos e organizacionais. Ao pensar a instituição à luz da psicanálise, ele sinaliza a nossa “parte louca” que transborda nessa relação, a qual vem sofrendo mudanças nas instituições atuais, pois, de forma geral, percebe-se a emergência de certo caos diante da complexidade e imprevisibilidade da dinâmica contemporânea. Algumas dessas características são:

massividade dos afetos, discussão obnubilante e repetitiva de idéias fixas, paralisia da capacidade de pensamento, ódios incontroláveis, ataque paradoxal contra a inovação nos momentos de inovação, confusão inextricável dos níveis e das ordens, sincretismo e ataques concentrados contra o processo de ligação e de diferenciação, *acting* e somatização violentas (KAËS, 1991, p. 4).

Kaës (1991, p. 11) desenvolve o conceito de “*aparelho psíquico de agrupamento*” para explicar uma relação dialética na aliança inconsciente entre indivíduo e grupo na instituição, ou seja, “*isso equivale a não localizar o inconsciente apenas no espaço do sujeito singular [...] mas nos espaços liminares onde se produzem as passagens constitutivas da realidade psíquica*”. Os **vínculos “inter e transsubjetivos”** são mobilizados pela relação dupla entre sujeito e instituição e do grupo reunido pela e na instituição. No cerne desses vínculos, Kaës analisa também as “*formações psíquicas intermediárias*” realizadas por aqueles que exercem papel de autoridade, intermediando o espaço psíquico singular e institucional. Para ele, a análise da instituição inspirada na psicanálise precisa ser realizada a partir da percepção multifocal das relações recíprocas e não somente da relação de um elemento (sujeito) com o conjunto (instituição).

Segundo o autor, as organizações geralmente realizam um grande investimento na formação de uma unidade imaginária fundamentada no ideal e dificilmente dedicam-se a gerenciar o saber, no que tange à **heterogeneidade** inerente às formações psíquicas singulares e grupais. Para ele, reconhecer essa heterogeneidade é criar espaços para aprender a lidar com os efeitos das dimensões “intrapíquicas” e “transpsíquicas”. Estas emergem naturalmente dos processos de identificação e apoio mútuo como da formação de sintomas e mecanismos de defesa grupal. Entretanto, o reconhecimento do que é velado e calado pelos “pactos inconscientes” eleva a capacidade de tolerar a “*coexistência das conjunções e das disjunções, da continuidade e das rupturas, dos*

*ajustamentos reguladores e das irrupções criadoras, de um espaço suficientemente subjetivizado e relativamente operatório” (KAËS, 1991, p. 39).*

As instituições, cientes ou não, capacitadas ou não, deparam-se no seu cotidiano com o entrelaçamento heterogêneo dos sistemas não somente sociais, políticos, culturais e econômicos, como também da **dimensão psíquica**. Nesse contexto, Kaës (1991, p. 24) ressalta o quanto é inevitável aos sujeitos sentirem suas angústias existenciais diante da complexidade *“daquilo que em cada um de nós é singularidade e grupalidade”*. Por intermédio dos saberes da psicanálise, explicitou-se neste estudo o quanto o superego cultural e a função do ideal, internalizados desde a nossa infância, favorecem a continuidade do narcisismo de geração a geração, aproximando assim a psicologia individual e social. Kaës (idem, p. 37) resume:

A instituição não é apenas o lugar de realização, imaginário, dos desejos recalçados. É também o lugar e a ocasião de organização de defesas contra esses desejos. Ela produz, além disso, defesas específicas contra o que viesse a pôr em perigo a sua existência ou a relação dos seus sujeitos com a tarefa primária que os reuniu.

Conceber uma instituição do ponto de vista psicanalítico acrescenta um novo olhar que implica o reconhecimento tanto da profundidade psíquica intrínseca a cada um dos sujeitos que nela trabalham como da **inter-relação entre subjetividades**. Diante da complexidade intersubjetiva, o gestor reage das mais diversas formas, de acordo com sua constituição psíquica, ao deparar-se com as exigências da ordem do “ideal” que naturalmente estão fora do seu alcance. O conhecimento de si e o reconhecimento do outro podem ser um importante passo frente a esse desafio, uma vez que as mudanças organizacionais dependem de *“novas formas de subjetivação”* (DAVEL; VERGARA, 2008). Os saberes da psicanálise para compreensão da dimensão da subjetividade podem contribuir para reconhecer que:

Os indivíduos trazem seu “ser integral” para o trabalho, não somente seu “ser profissional”. Ou seja, eles trazem consigo diariamente sua sexualidade, suas emoções, seus desejos, medos, seus vínculos familiares, amorosos, amigais. O desafio para a administração não é saber anexar ou incorporar o mundo social e pessoal de seus trabalhadores, mas consagrar espaço a alcançar um balanceamento apropriado entre esses elementos (DAVEL; VERGARA, 2008, p. 309).

Conclui-se que o **papel de quem exerce autoridade** perpassa pela compreensão da heterogeneidade humana, tanto da sua relação consigo como dos laços afetivos criados entre os sujeitos com os quais se relaciona no contexto profissional. Existem escolas onde, pelo “olhar” do gestor e pela relação intergrupar que se estabelece, cria-se uma equipe sinérgica, um processo participativo, um ambiente de investimento e “apoio ao outro” como sujeito. Uma gestão efetiva abre espaço para comunicação, criação e



desenvolvimento no dia a dia do trabalho profissional. A equipe se sente mais valorizada, com mais oportunidades para exercer suas contribuições individuais, de agregar valor, arriscar, errar e refletir sobre sua atuação. Entretanto, há também gestores que desconsideram o outro como sujeito, sem proporcionar-lhe oportunidade de desenvolvimento no cotidiano do trabalho.

Dentre os **objetivos da pesquisa de campo** referente à compreensão da subjetividade em práticas de gestão, busca-se compreender a constituição subjetiva e singular do gestor escolar, a partir dos resultados coletados, assim como identificar aspectos psíquicos que permeiam a relação entre membros da comunidade escolar. Acredita-se que um estudo que abranja este referencial teórico pode trazer possíveis contribuições para a formação de gestores da área educacional, os quais têm papel multiplicador diante do desafio para formar sujeitos.

Enfim, ressalta-se que o **uso da psicanálise em pesquisas organizacionais** é muito mais um “*dispositivo para um trabalho de inspiração psicanalítica*” (KAËS, 1991, p. 6), o qual reconhece a subjetividade humana e a dimensão inter e trans-psíquica. A metodologia da pesquisa, que será detalhada, pretende esclarecer os fundamentos epistemológicos do presente estudo sobre a dimensão da subjetividade na gestão educacional à luz dos saberes freudianos, nos ensinando que:

Cada indivíduo é uma parte componente de numerosos grupos, acha-se ligado por vínculos de identificação em muitos sentidos e construiu seu ideal de ego segundo os modelos os mais diversos. Cada indivíduo, portanto, partilha de numerosas mentes grupais – as de sua raça, classe, credo, nacionalidade, etc. - podendo também elevar-se sobre elas, à medida que possui um fragmento de independência e originalidade (FREUD, 1921, p. 139).

## **e) A relação com o saber**

Nos seus caminhos que cruzam com a psicanálise, a educação propõe que o professor seja mediador entre o conhecimento e os alunos, onde a busca pelo saber mostra-se como caminho para **sublimação das pulsões**. Nesse sentido, sugere-se uma associação com o objeto de estudo dentro do contexto escolar, onde o educador que assuma o papel de gestor passe a atuar como mediador entre a relação com o saber nas atividades de trabalho e os sujeitos que fazem parte da equipe.

Ao analisar a constituição do psiquismo humano pela sua força latente até a fase adulta, conforme discutido, a psicanálise aprofunda como a dimensão afetiva encontra-se imbricada na **relação consigo e com o outro** no seu percurso desde a infância. A

relação do sujeito com o desejo de aprender e saber afeta a forma com que lida com sua profissão, a instituição onde trabalha, seus colegas e comunidade. São todas relações complexas que permeiam a constituição da subjetividade do sujeito e seu relacionamento com o aprendizado cotidiano.

A teoria sobre a **relação com o saber** detalhada por Charlot (2000) será discutida aqui no intuito de contribuir nesse sentido. Ou seja, como o gestor, enquanto sujeito do desejo a partir de sua trajetória de vida, envolve-se com o “aprender a estar gestor” a partir de sua relação consigo, com o outro e com o mundo. Segundo o autor, “*estudar a relação com o saber é estudar esse sujeito enquanto confrontado com a necessidade de aprender e a presença de ‘saber’ no mundo*” (idem, ibidem, p. 34). É considerar o sujeito como um ser social e singular num processo contínuo e nunca completamente acabado:

Nascer é penetrar nessa condição humana. Entrar em uma história, a história singular de um sujeito inscrita na história maior da espécie humana. Entrar em um conjunto de relações e interações com outros homens. Entrar em um mundo onde ocupa um lugar (inclusive, social) e onde será necessário exercer uma atividade. Por isso mesmo, nascer significa ver-se submetido à obrigação de aprender [...] Aprender para viver com outros homens com quem o mundo é partilhado. Aprender para apropriar-se do mundo, de uma parte desse mundo, e para participar da construção de um mundo pré-existente. Aprender em uma história que é, ao mesmo tempo, profundamente minha, no que tem de única, mas que me escapa por toda a parte. Nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações de processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros (CHARLOT, 2000, p. 53).

Ao referenciar a psicanálise na sua discussão sobre a relação com o saber, Charlot (2000, p. 57) destaca os **efeitos da dimensão do inconsciente**: “*não somos transparentes para nós mesmos*”. Na relação de um sujeito consigo mesmo, com o outro e com o mundo, nem sempre é possível compreender porque algo faz mais sentido, ao se mobilizar mais ou menos intensamente o desejo para sua dedicação e aprendizado. Nessa linha, o autor conclui que não é uma tarefa simples “*desvelar esse feixe de vínculos que une o sujeito, de múltiplas maneiras, com o mundo e com os outros*” (idem, ibidem, p. 60-61), e continua refletindo que:

não há saber senão para um sujeito, não há saber senão organizado de acordo com relações internas, não há saber senão produzido em uma ‘confrontação interpessoal’. Em outras palavras, a idéia de saber implica a de sujeito, de atividade do sujeito, de relação do sujeito com ele mesmo (deve desfazer-se do dogmatismo subjetivo), de relação desse sujeito com os outros (que co-constroem, controlam, validam, partilham esse saber).

Para Charlot (2000, p. 48), portanto, a relação consigo mesmo e com o outro está entrelaçada numa espiral para além da nossa compreensão: “*é relação entre eu e o outro*”

*em mundo que partilhamos e que ultrapassa nossa relação*". Uma vez que o **aprender implica uma atividade** em contexto específico, relacionado ao local, ao momento, às pessoas envolvidas e às condições, a relação com o saber é além de *"relação com o mundo, em um sentido geral... é, também, relação com esses mundos particulares (meios, espaços...) nos quais vive e aprende"* (idem, ibidem, p. 67). Assim como o contexto pedagógico oferece um *locus* de pesquisa, o presente estudo pretende, como um dos seus objetivos, observar essa relação com o saber a partir da subjetividade do gestor e das relações estabelecidas no seu contexto profissional.

O autor discute, ainda, como passar da **leitura negativa** para a leitura positiva do fenômeno do fracasso escolar, que se pode relacionar com o fracasso profissional tão comum no contexto de trabalho. Para ele, a leitura negativa interpreta a realidade em termos de faltas, de uma condição sempre permeada pela lacuna para se conquistar um ideal que, como visto, é da ordem do "impossível". Entretanto, o autor defende que *"praticar uma leitura positiva é prestar atenção também ao que as pessoas fazem, conseguem, têm e são, e não somente àquilo em que elas falham e às suas carências"* (CHARLOT, 2000, p. 30), articulando-se com o aprendizado a partir da experiência, da interpretação do mundo e da atividade dos sujeitos.

A intenção deste estudo é trazer justamente essa **leitura positiva** para o fenômeno da gestão escolar, no qual os gestores são geralmente vistos como "em falta" com relação a um ideal, atravessado pela intolerância ao erro, à imperfeição, enfim, à dimensão humana. O próprio gestor também cria suas próprias expectativas quando se relaciona com o que "falta" ao outro, à equipe, ao coletivo da escola. Nesse sentido, a leitura negativa cria uma constante expectativa frustrada, ao desgastar-se sempre nessa falta em relação ao ideal. Entretanto, a leitura positiva pode trazer um olhar mais compreensivo sobre o real, sobre a dimensão ativa do infantil no adulto e sobre os entraves relacionais presos a ciclos transferenciais e contratransferenciais, muitas vezes constituindo-se como possíveis aberturas ao potencial criativo e social.

Ao passar para o próximo capítulo sobre metodologia, vale ressaltar ainda algumas contribuições de Charlot (2000) sobre a questão do método. Segundo ele, quando se pretende fazer um estudo nessa linha de reflexão sobre a **relação do sujeito com o saber**, o pesquisador deve observar, nem tanto o sujeito nem tanto o saber, mas essa relação, ou seja, interrogar *"como eles vêem os alunos, os professores, seu trabalho, a escola, e, enfim, os homens, a sociedade e o mundo?"* (idem, ibidem, p. 15).

## V. Metodologia

### a) Pressupostos epistemológicos e metodológicos

No intuito de atingir os objetivos da pesquisa para compreensão da dimensão da subjetividade na gestão escolar, a pesquisa de campo caracterizou-se como **abordagem metodológica qualitativa**, com aprofundamento em Estudo de Caso, conforme detalhado neste capítulo. Segundo Minayo e Sanches (1993, p. 8):

É no campo da subjetividade e do simbolismo que se afirma a abordagem qualitativa. A compreensão das relações e atividades humanas com os significados que as animam [...] a abordagem qualitativa realiza uma aproximação fundamental e de intimidade entre sujeito e objeto, uma vez que ambos são da mesma natureza: ela se volta com empatia aos motivos, às intenções, aos projetos dos atores, a partir dos quais as ações, as estruturas e as relações tornam-se significativas.

Um trabalho sobre a dimensão humana à luz da psicanálise depara-se com um desafio epistemológico que precisa ser analisado dentro do **paradigma da complexidade**. A teoria psicanalítica, ao contribuir para a compreensão da complexa singularidade na raiz da constituição do ser humano, tornou-se um saber incompatível com a construção do conhecimento positivista. Plastino (2001) analisa os textos de Freud da “virada dos anos 20”, e defende que, apesar de serem produzidos sem a intenção deliberada de quebra de paradigma epistemológico, refletem uma mudança paradigmática, conforme descrito a seguir:

A teorização freudiana ultrapassa a dicotomia cartesiana [e] se insere ainda na perspectiva do pensamento da complexidade, para o qual a riqueza heterogênea do real não deve ser sacrificada às exigências de um discurso simples e coerente, porém irremediavelmente reducionista. Assumindo a extrema heterogeneidade do real e de suas formas de apreensão, o pensamento da complexidade aponta a elaborar modelos teóricos nos quais se aceita, como inevitável, não apenas seu caráter provisório, mas também, a possível emergência de paradoxos (PLASTINO, 2001, p. 169).

Para o autor, ao analisar as obras freudianas na sua evolução do paradigma moderno ao da complexidade, essa quebra paradigmática se constitui “*não apenas como um novo saber, mas como uma nova forma de saber*” (PLASTINO, 2001, p. 22). O reconhecimento da **complexidade do real**, ou do “real heterogêneo” percebido singularmente, emerge na contramão do pensamento positivista do paradigma moderno, que visa produzir conhecimento reduzido a uma simplicidade passível de ser

sistematizada ou homogeneizada. Esse pensamento tem, sem dúvida, suas vantagens em várias áreas do conhecimento, porém, demonstra seus limites no que tange à compreensão do fenômeno humano. Tanis (1995, p. 161-162) também salienta essa visão de mudança paradigmática:

A Psicanálise, desde suas origens, teve que se haver com dois modelos básicos de conhecimento, um ligado à ciência positivista, baseado num ideal de objetividade, outro ligado ao campo das ciências interpretativas. A sua formação de origem conduziu Freud, em muitos momentos, à tentativa de construir um saber objetivo sobre a alma humana. No entanto, sua própria descoberta transcendeu os limites deste pensamento, tendo que aceitar não sem certa relutância este fato.

Segundo Plastino (2001, p. 67), com a **evolução da psicanálise**, três níveis de pressupostos passam a ser contestados: (i) do real; (ii) do homem e (iii) do conhecimento. Em relação ao primeiro, o aprofundamento dos estudos do inconsciente, constatando a existência da “realidade material” e da “realidade psíquica”, fundamentou a percepção da heterogeneidade do real diante da complexidade das formas de apreensão do mundo externo. Quanto ao segundo, a visão de homem abre espaço para que os processos de socialização e subjetivação deixem de ser considerados opostos e passem a ser vistos como entrelaçados no percurso da constituição da subjetividade, isto é, as formas de ser do homem são permeadas pela *“nossa socialibilidade constitutiva e a natureza insuperavelmente conflitante dessa sociabilidade”* (idem, ibidem, p. 80). Aprofunda-se a visão de sujeito pelas próprias palavras do autor:

A teoria freudiana sobre o narcisismo exige ultrapassar a perspectiva através da qual a modernidade pensou a problemática do sujeito, tanto na sua versão inicial – como indivíduo preexistente à sociedade – quanto na versão mais tardia, que fez do sujeito um puro efeito da cultura. Portanto, postular a ambivalência afetiva originária como *constitutiva do ser do homem* significa afirmar a existência de uma característica natural. Essa característica, por outra parte, faz que a *sociabilidade* seja, para o homem, uma exigência da natureza, sendo portanto *constitutiva* (PLASTINO, 2001, p. 81, grifo do autor).

Em relação ao terceiro pressuposto, a própria psicanálise resultou em um processo de construção e (re)construção do conhecimento, aberto a constantes reformulações. Apesar de Freud não ter se dedicado a uma sistematização da questão epistemológica, apresenta trechos que remetem a ela, como salienta Plastino (2001, p. 95): *“Freud demonstra com clareza sua concepção do conhecimento como uma construção permanentemente exposta às críticas da experiência”*. No percurso dessa constante reconstrução, passa a utilizar não somente o conhecimento oriundo das experiências, mas também outros saberes, como o dos poetas, dos mitos e da intuição. Resume-se:

Sobre essa base, é então possível construir uma concepção do ser, do conhecimento e de nós mesmos que, sempre provisória, deve ser permanentemente confrontada com os resultados de nossas experiências de conhecimento, estabelecendo, assim, uma circularidade entre esses resultados e sua articulação na reflexão ontológica, epistemológica e antropológica (PLASTINO, 2001, p. 37).

Safra (2001, p. 3) salienta que o **uso da psicanálise em trabalhos acadêmicos** significa uma nova forma de “fazer ciência” em que o processo investigativo não tem como meta ser conclusivo: “*o rigor é encontrado não pelo controle de variáveis, mas pela fidelidade a um paradigma, a um vértice epistemológico*”. É importante ressaltar, entretanto, que o presente estudo tem como intenção utilizar os saberes da metapsicologia para trazer um novo olhar para o processo de produção de conhecimento sobre a dimensão da subjetividade no contexto específico da gestão escolar. Nesse sentido, esta investigação não pretende “fazer psicanálise”, mas sim utilizar conceitos psicanalíticos para ampliar a compreensão dos sujeitos na “*relação simbólica indivíduo-trabalho-organização e a dinâmica em que esse objeto está inserido*” (MENDES, 2002, p. 90). A autora esclarece a utilização da metapsicologia:

Do ponto de vista epistemológico, tomar de empréstimo da Psicanálise alguns conceitos para entender a dinâmica organizacional significa focar os processos intrapsíquicos e o inconsciente como fundamentais na determinação dessa dinâmica, que envolve relações simbólicas indivíduo-organização. É também considerar o não-dito como um referente para interpretar os dados e entender os fenômenos organizacionais (MENDES, 2002, p. 90).

Celes (2000, p. 10) também oferece uma importante reflexão sobre o sentido da psicanálise na sua amplitude como metapsicologia, como um trabalho de “*fazer falar ... e fazer ouvir [...] onde as reticências estão no lugar do ouvir e falar do analista*” para se alcançar o “*fazer ver*” em relação aos processos anímicos. Nesse sentido, tanto a análise do conteúdo manifesto pelo sujeito como a “leitura” do não-dito implica num **processo interpretativo** central por parte do investigador. Segundo Morin (1996, p. 17, tradução nossa), “*o mundo que a ciência quer conhecer tem de ser um mundo objetivo, independente do seu observador, mas este mundo não pode nunca ser percebido e concebido sem a presença e a atividade deste observador-conceptor*”. A construção de conhecimento com referencial psicanalítico sustenta-se, portanto, na intersubjetividade entre sujeito-pesquisador e sujeitos-participantes.

Segundo Martins (2008, p. 9), a estratégia metodológica de **Estudo de Caso** é “*própria para a construção de uma investigação empírica que pesquisa fenômenos dentro de seu contexto real [...] com pouco controle do pesquisador sobre eventos e manifestações do fenômeno*”. Esta estratégia dá suporte ao estudo sobre a dimensão da

subjetividade no contexto da instituição escolar, nesse intuito de compreender a singularidade de uma gestão, a complexidade das relações humanas estabelecidas na equipe escolar e a imprevisibilidade e inconstância como efeitos da teia psíquica nesse encontro de inconscientes. Para o autor, ainda, uma questão fundamental para realização do Estudo de Caso é a permissão e disposição preliminar do principal responsável pela instituição e o uso de diferentes instrumentos, conforme detalhado a seguir.

## **b) Contexto e participantes da investigação**

A pesquisa realizada teve como contexto geral o **Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública**, por meio da oferta do segundo curso de “Especialização em Gestão Escolar” pela parceria entre MEC / SEB / SEED / EAPE e UnB / FE / CFORM com recursos do FNDE, na modalidade da educação a distância. O curso abriu com 396 participantes, entre diretores, vice-diretores e coordenadores das escolas de educação básica integradas à SEDF - Secretaria de Educação do Distrito Federal e às secretarias municipais de Novo Gama, Padre Bernardo, Pirenópolis, Planaltina de Goiás, Santo Antonio do Descoberto e Unaí. Propôs-se, durante seu planejamento, que os participantes realizassem todas as disciplinas concomitantemente, com exceção da Sala Ambiente Tópicos Especiais. Esta sala foi dividida em duas disciplinas: “Gestão Democrática”, com a participação dos aproximadamente 200 cursistas das escolas do DF e, “Subjetividade e Complexidade na Gestão Escolar”, destinada a outra metade matriculada proveniente das escolas das cidades do entorno.

Inicialmente, a metodologia de pesquisa previa escolher uma escola para aprofundamento em **Estudo de Caso** após a participação dos cursistas do entorno na disciplina de Tópicos Especiais, de onde seriam proporcionados dados iniciais por meio das atividades e dos fóruns *online*. Porém, como o início do curso foi postergado de março para setembro de 2010, por motivo de greve na UnB dos docentes e técnicos, pensou-se na inversão das fases da pesquisa no intuito de viabilizar o término do mestrado dentro do prazo exigido, uma vez que a referida disciplina foi finalizada em dezembro de 2010. Acredita-se que a realização do Estudo de Caso articulado, num segundo momento, às participações na disciplina, viabilizou os objetivos da investigação e proporcionou, sem prejuízo algum, valor à pesquisa de campo.

Com o objetivo de contextualizar o início da pesquisa, descreve-se brevemente o **Seminário de Abertura da Escola de Gestores 2010**, realizado no dia 8 de setembro de

2010, no Hotel *Lake Side* de Brasília, reunindo, além dos cursistas, os coordenadores, professores e tutores do curso. No período da manhã, a abertura do evento contou com a participação da seguinte mesa: (i) Coordenadora Geral do Curso, Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida; (ii) representante do MEC, Itamar Alves do Nascimento; (iii) Secretário de Educação do DF, Marcelo Aguiar; (iv) Diretora da EAPE, Maria Luiza Fonseca do Valle; (v) Secretários de Educação de Novo Gama, Planaltina de Goiás, Santo Antonio do Descoberto e Unaí, respectivamente representados pela substituta Mariluzza Gonçalves Fagundes, Stella Maria Galvão Lombard, Aldevir Martins da Silva Junior e Geraldo Magela. Em seguida, foram apresentados ao público o Coordenador Técnico, professor Leonardo Lazarte e a Coordenadora Pedagógica, Cleide Quixadá, os quais passaram informações gerais sobre o curso. A agenda da manhã contou também com a palestra da professora emérita da Faculdade de Educação da UnB, Ilma Passos Veiga, sobre “*PPP- Projeto Político-Pedagógico e Conselho Escolar no âmbito da Gestão Democrática*”.

No período da tarde, os professores de cada disciplina apresentaram um breve resumo do conteúdo a ser ministrado. Quanto à **disciplina Tópicos Especiais** “Subjetividade e Complexidade na Gestão Escolar”, a professora-coordenadora Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida e tutora-pesquisadora Sonia Glaucia Costa, autora deste trabalho, ressaltaram os objetivos da disciplina e a distribuição dos temas nas unidades semanais. Naquele momento, também houve breve comunicado sobre a realização da presente pesquisa com Estudo de Caso, e que os gestores dos municípios de Novo Gama, Planaltina de Goiás e Santo Antonio do Descoberto estariam recebendo uma mensagem-convite nos próximos dias. As cidades foram selecionadas, pela proximidade de Brasília, com o objetivo de viabilizar o projeto dentro dos recursos disponíveis.

A **mensagem-convite**, que consta no APÊNDICE I, foi enviada no dia 20 de setembro de 2010 a 80 cursistas dos três municípios citados, selecionados por estarem exercendo o cargo de diretor ou vice-diretor. Foi dado como prazo de resposta até 27 de setembro, período no qual foram obtidas 2 respostas. A primeira de uma escola de Novo Gama, na qual a gestora comentava que não sabia se poderia contribuir muito com a pesquisa por estar há pouco tempo na gestão. Esta pesquisadora enviou uma resposta agradecendo e esclarecendo que sua participação poderia sim ser importante, solicitando troca de contatos telefônicos, porém, não houve retorno a esta mensagem.



A segunda escola da qual se obteve resposta à mensagem-convite, situada em **Santo Antonio do Descoberto**, evidenciou o interesse da diretora desde o início. A cursista já tinha expressado predisposição para fazer parte da pesquisa por meio de mensagem enviada pela plataforma, logo após o Seminário de Abertura do curso. Ao recebê-la, esta pesquisadora pediu que aguardasse a mensagem-convite para obter informações mais detalhadas sobre a condução da pesquisa. Após a formalização do convite, a diretora confirmou novamente seu interesse, inclusive demonstrando seu desejo de escolha pelo próprio tema da subjetividade para construção de sua monografia. E, por meio de contatos telefônicos, agendou-se a visita à escola.

Para a primeira etapa da pesquisa, foram realizadas 5 visitas, ocorridas nos dias 1, 7, 18 e 26 de outubro e no dia 5 de novembro de 2010. Foram agendadas em comum acordo com a diretora e com base na disponibilidade de tempo dos entrevistados, totalizando **10 entrevistas**: (a) 2 entrevistas com a diretora participante da Escola de Gestores; (b) 1 entrevista com a professora-coordenadora, também participante da Escola de Gestores; (c) 7 entrevistas com a equipe escolar, incluindo 2 coordenadores, 2 professoras e 3 técnicas-administrativas (da secretaria, merenda e limpeza/portaria). Quanto à segunda etapa associada à participação na Escola de Gestores 2010, a disciplina “Subjetividade e Complexidade na Gestão Escolar” teve duração de 3 semanas e foi realizada pelos cursistas das cidades do entorno entre os dias 15 de novembro e 5 de dezembro de 2010. Extraíram-se como dados para a pesquisa as atividades e fóruns *online* realizados pela diretora e professora-coordenadora da escola do Estudo de Caso.

Esclarece-se que a participante mencionada como **professora-coordenadora** foi entrevistada quando exercia o papel de professora e cursou a disciplina a distância enquanto coordenadora. No início de novembro de 2010, uma das coordenadoras da escola pediu transferência e ela assumiu o cargo de coordenação pedagógica, o qual já tinha exercido em 2009. Como o cargo de vice-diretor tinha sido extinto temporariamente, os outros coordenadores já tinham pós-graduação e ela já tinha sido recentemente coordenadora, foi escolhida para participar da Escola de Gestores 2010. Apesar de não ter sido feita uma nova entrevista após assumir a função de coordenação, acredita-se que os dados coletados foram suficientes para a articulação teórica.

Conclui-se, portanto, que a **definição da escola** para o Estudo de Caso foi fundamentada inicialmente nos critérios expressos na mensagem-convite e, num segundo momento, pela predisposição da diretora em dar abertura para realizar a pesquisa na escola. A mensagem em anexo esclarece o envio para diretores e vice-diretores dos três municípios pré-selecionados, a necessidade de aceitação pela equipe

para realização das entrevistas e a preferência pela escola que tivesse o diretor e o vice-diretor participando do curso. Conforme esclarecido, a escola definida teve o cargo de vice-diretor extinto, e assim foi muito importante a participação da professora-coordenadora.

### **c) Instrumentos e procedimentos da coleta de dados**

Para realização da pesquisa de campo, foram utilizados como instrumentos: (i) entrevista semi-estruturada; (ii) diário de campo; (iii) atividades e fóruns *online*; e (iv) o dispositivo da Memória Educativa, destacado aqui como parte das atividades da disciplina. A **entrevista semi-estruturada** foi aplicada a 9 participantes da pesquisa, sendo que a diretora passou por 2 entrevistas para aprofundamento dos dados. Os participantes da equipe escolar foram convidados para entrevistas individuais na medida em que foi definido em conjunto com a diretora quem iria representar as diferentes funções exercidas na escola pela: coordenação, docência, secretaria, merenda, limpeza e portaria. Cada um dos entrevistados recebeu, ao início da conversa com a pesquisadora, a devida explicação sobre o projeto de pesquisa, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, seguido do formulário de Qualificação do Declarante, que constam no APÊNDICE II. Todos os participantes convidados consentiram e preencheram os formulários.

Em resumo, o **roteiro de entrevista**, que consta no APÊNDICE III, representou um meio para captar aspectos que poderiam revelar a realidade das relações intersubjetivas permeado pela dimensão da subjetividade, sendo solicitado para falarem sobre: (i) seu trabalho, percepção da escola, da gestão e das relações com colegas; (ii) os processos de construção coletiva como PPP, reuniões pedagógicas e desenvolvimento de projetos; (iii) trajetória pessoa/profissional; e (iv) alguma observação complementar. No final do roteiro, constam campos para recolhimento de dados demográficos. Segundo Boni e Quaresma (2005), a entrevista semi-estruturada tem como objetivo direcionar a conversa para as principais questões de pesquisa, porém com flexibilidade para intervir com perguntas adicionais conforme necessário na condução de cada entrevista. Nesse sentido, apesar de ser utilizado o mesmo roteiro para todos os participantes de diferentes cargos, houve questões adaptadas ao contexto específico pelo fato do próprio roteiro ter sido pensado de forma a proporcionar essa flexibilidade. As entrevistas foram fundamentadas na “*escuta sensível*”, segundo esclarece Barbier (2007, p. 94):

Trata-se de um “escutar/ver” [que] reconhece a aceitação incondicional do outro [...] O pesquisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para “compreender do interior” as atitudes e os comportamentos, o sistema de idéias, de valores, de símbolos e de mitos (ou a “existencialidade interna”, na minha linguagem).

Quanto aos **procedimentos de gravação e transcrição**, a autorização para gravar foi acompanhada do devido esclarecimento sobre o compromisso ético do anonimato. Apenas 2 técnicas-administrativas preferiram que a pesquisadora fizesse apenas anotações e algumas das principais falas foram registradas no próprio roteiro. As 10 entrevistas tiveram duração média de 30 minutos e nos intervalos entre cada uma das visitas à escola, a própria pesquisadora dedicou-se à transcrição das falas, totalizando aproximadamente 50 páginas. Apesar de alguns ruídos de fundo, quando a entrevista ocorria na hora do recreio prejudicando a qualidade da gravação, e pelo fato de todas as entrevistas terem sido realizadas na sala da diretora, registra-se que dados não se perderam. O procedimento de transcrição procurou manter a fidedignidade do jeito de falar próprio, incluindo o uso de expressões e exclamações.

O instrumento de **diário de campo** foi construído no decorrer de toda a pesquisa com registro de observações importantes de cada uma das etapas desde setembro até dezembro de 2010, incluindo: (a) Seminário de Abertura da Escola de Gestores; (b) processo de definição da escola para Estudo de Caso; (c) as 5 visitas realizadas à escola; e (d) o acompanhamento da participação das duas cursistas da escola no curso a distância. Com relação às visitas, na primeira houve uma conversa inicial com a diretora com o intuito de detalhar a condução da pesquisa, sanar dúvidas, formalizar a participação via Termo de Consentimento e também foram obtidas informações detalhadas sobre a escola e a atuação da gestora, proporcionando anotações importantes no diário de campo. Na hora do recreio, a diretora mostrou a estrutura física da escola e apresentou a pesquisadora a um dos coordenadores e alguns professores, funcionários e alunos. Este instrumento possibilitou a anotação de dados relevantes observados ou conversados informalmente durante todas as visitas, contribuindo para complementar os temas abordados na discussão dos resultados.

Quanto às **atividades e fóruns online**, as participações da diretora e da professora-coordenadora na disciplina “Subjetividade e Complexidade na Gestão Escolar” foram extraídas da plataforma *Moodle* para compor o levantamento de dados. Pelo fato de relacionar-se com o levantamento de dados da segunda etapa da pesquisa, descreve-se brevemente a disciplina elaborada e ministrada pela professora-coordenadora Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida e pela pesquisadora deste

estudo. Diante do objetivo de trazer uma possível contribuição sobre a compreensão do lugar da subjetividade humana no trabalho do gestor e suas relações com a comunidade escolar, foram utilizadas ferramentas conceituais advindas da teoria psicanalítica, assim como das aproximações possíveis entre Psicanálise, Educação e Gestão.

O **conteúdo da disciplina** foi dividido em três temas: (i) subjetividade à luz da psicanálise - a dimensão do inconsciente; (ii) possíveis conexões da psicanálise com a gestão escolar - complexidade das relações humanas na comunidade escolar; e (iii) trajetórias de vida e constituição da subjetividade do gestor - memória educativa. A elaboração da memória educativa como dispositivo fundamental da pesquisa foi elaborada pelos cursistas como terceira atividade da disciplina. As indicações de leitura da disciplina incluíram os seguintes textos e orientações para realização de cada atividade e fórum *online*:

- i. “*Cinco Lições*” de Sigmund Freud (1909), solicitando um resumo da compreensão de cada lição e associações ou exemplos de vida que vieram à mente;
  - ii. “*A Fraternidade em questão: um olhar psicossociológico sobre o cuidado e a ‘humanização’ das práticas de saúde*” de Marilene de Castilho Sá (2009), orientando para a descrição de um episódio real do seu contexto de gestão escolar associado aos principais temas do artigo;
  - iii. “*Elaboração da Memória Educativa*” de Inês Maria M. Z. Pires de Almeida e Maria Alexandra Rodrigues (1998), que consta no APÊNDICE IV, propondo uma “viagem através dos caminhos da sua história”, com liberdade para usar imagens e sem limite de páginas.
- E, como leitura complementar no decorrer da disciplina, os capítulos 4, 5 e 8 da dissertação de mestrado: “*Vicissitudes na constituição da identidade de gestão em gestores da educação profissional e tecnológica: um estudo exploratório*” de Fátima Landim Souza (2009).

Vale ressaltar como as **atividades propostas pela disciplina** foram pensadas no sentido de articular os saberes da dimensão da subjetividade à luz da psicanálise com as experiências e o contexto de vida dos cursistas. Conforme esclarece Belloni (1999) e Preti et al (2005), a EaD constitui um desafio na formação de adultos que trazem da sua trajetória escolar experiências de ensino mais tradicionais e, para facilitar o envolvimento e o aprendizado, torna-se imprescindível “contextualizar o saber” com base na realidade de vida de cada aluno. As atividades foram concebidas, assim, com o objetivo de articular sempre a teoria e seus conceitos com a vivência singular de cada sujeito, instigar a reflexão sobre a constituição da sua própria subjetividade e a complexidade dos aspectos psíquicos que permeiam sua vivência prática como profissional e as relações humanas no seu contexto de trabalho.

Como característica da modalidade de EaD, a disciplina em questão abrangeu a coordenação do trabalho de sete **tutoras assistentes de turma**. Elas mantiveram contato direto com os cursistas das cidades do entorno durante a realização das

atividades e das discussões nos fóruns, cada uma responsável por uma turma de 20 a 25 alunos. As devolutivas das atividades assim como o nível de aprofundamento das discussões, desenvolvidas por intermediação das tutoras, resultaram numa heterogeneidade de formas de atuação naturalmente permeadas pela dimensão da subjetividade de cada uma e dos próprios participantes. Nesse sentido, os fóruns significaram, em muitos momentos, mais um espaço de escrita da observação individual do que uma discussão coletiva propriamente dita. Mesmo assim, acredita-se que para o propósito da pesquisa, levantaram-se dados relevantes com a dedicação da diretora e professora-coordenadora e intermediação das tutoras. Os dados reunidos representaram tanto uma fonte importante para elucidar a atuação das duas participantes no cotidiano da comunidade escolar, como demonstraram o quanto as leituras e atividades sobre o estudo da subjetividade à luz da psicanálise instigaram a reflexão sobre si e sobre o outro.

Com relação à **Memória Educativa**, que consta no APÊNDICE IV, representa a terceira atividade da disciplina, destacada aqui pela relevância no processo de pesquisa sobre a dimensão da subjetividade. Constitui-se como um dispositivo desenvolvido pelas professoras Inês Maria M. Z. Pires de Almeida e Maria Alexandra M. Rodrigues, primeiramente utilizado no Programa Pró-Ciências de Aperfeiçoamento de Professores de Ensino Médio em 1998 (SEE / DF), proporcionando:

Num primeiro momento, uma viagem ao passado, através da sua trajetória como estudante, de tal forma que resgate, na memória do tempo, episódios, situações, pessoas e processos dessa experiência vivida. Em um segundo momento, regressando já dessa “viagem”, tornar-se-á possível sistematizar criticamente as suas representações e sentimentos acerca da sua experiência como aluno, compreender e mapear as relações educativas vivenciadas na sua história pessoal-escolar, identificando algumas questões psicopedagógicas emergentes que, se por um lado permearam o seu passado como aluno, produzindo resultados na qualidade de sujeito-aprendiz, por outro lado permeiam e integram também a sua prática docente atual (ALMEIDA; RODRIGUES, 1998, p. 12).

Como já observado, a memória educativa tem sido um importante dispositivo de pesquisa nos **estudos sobre subjetividade com aporte psicanalítico**, pois permite compreender as trajetórias de vida educacional dos sujeitos que exercem o papel de professor ou gestor. Por meio do olhar psicanalítico sobre o registro por meio da própria expressão do sujeito, ao escrever sobre seu passado com os olhos do presente, percebem-se tanto as marcas do período educacional, com repercussões “positivas” ou “negativas”, como se evidenciam processos identificatórios, transferenciais e da sua relação com o saber. Ao mesmo tempo em que pode proporcionar uma re-significação

das experiências vividas e da sua atuação profissional, possibilita aprofundar as pesquisas sobre subjetividade à luz da psicanálise.

Importante destacar que tanto as atividades e fóruns *online* quanto as memórias educativas foram obtidas por meio da **própria escrita** das duas participantes da escola por meio da plataforma *Moodle*. Apesar das orientações para elaboração da memória educativa, os cursistas tinham liberdade para registrar sua trajetória de vida educacional e como repercutiu na sua atuação profissional, sem exigências ou restrições quanto ao número de laudas. A experiência na utilização deste dispositivo demonstra que cada sujeito-participante elabora sua memória de forma singular. Aspectos subjetivos emergem naturalmente e revelam-se possíveis emergências do *sujeito da enunciação* (inconsciente), podendo contribuir para desvelar a complexa dinâmica psíquica (ALMEIDA, 2001). A experiência mostra também que uns resumem e outros detalham mais; alguns se expressam somente por meio da escrita e outros utilizam também imagens. E, ainda, há os que escrevem na primeira pessoa ou na terceira pessoa, como apontaram resultados da pesquisa. Observa-se ainda que os nomes citados nas memórias educativas são mantidos em sigilo, somente com as iniciais, para evitar a identificação uma vez que parte das trajetórias escolares ocorreram na própria escola ou cidade.

Verificou-se que os dados coletados já garantiam um amplo conteúdo, suficiente para atingir os objetivos da pesquisa. Sem necessidade, portanto, de realizar entrevistas adicionais com os participantes ou de entrevistar outros membros da equipe, deu-se início à etapa de análise dos dados.

#### **d) Informações descritivas**

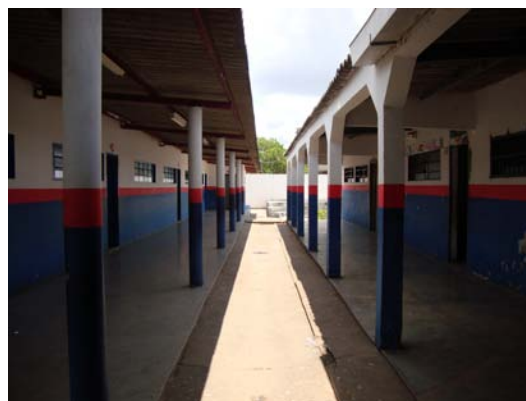
A **cidade** goiana de Santo Antonio do Descoberto fica localizada a aproximadamente 50 quilômetros da capital, a caminho de Goiânia logo após a divisa com o Distrito Federal. Fundada por volta de 1722 com o movimento de exploração das minas de ouro, diz a lenda que o nome atual surgiu após acharem a imagem de Santo Antônio e ao lado construíram uma capela em homenagem ao santo. Atualmente tem em torno de 60 mil habitantes, porém boa parte trabalha na capital ou cidades satélites.

Informações descritivas, ilustradas com imagens fotográficas da escola, assim como os dados demográficos dos 9 participantes da pesquisa são apresentadas aqui para especificar o contexto do Estudo de Caso. Trata-se de uma **escola municipal da**

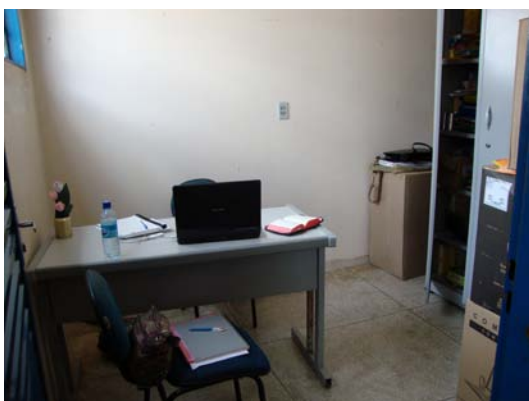
**educação básica** do município que oferece, atualmente: no período diurno, do 1º ao 5º ano; e, no período noturno, do 1º ao 9º ano por meio do programa EJA – Educação de Jovens e Adultos, além de turmas de aceleração. A diretora assumiu o cargo no início de 2009 por meio de indicação e nomeação da Prefeitura, como acontece com todos os diretores do município. Em 2009, a escola contou também com a indicação de um vice-diretor, porém o cargo foi temporariamente extinto. Somando os três turnos em outubro de 2010, a escola contava com o total de 658 alunos, 29 professores e 20 técnico-administrativos, incluindo-se secretaria, merenda, limpeza e portaria. A escola fica localizada num bairro de condições carentes, mais distante do centro da cidade. As fotos, a seguir, foram tiradas sem imagens de pessoas, no intervalo entre o período matutino e vespertino, no intuito de preservar a identidade das pessoas da comunidade escolar.



**Pátio da escola**



**Corredor de acesso às salas de aula**



**Sala da direção**



**Sala dos professores**

**FONTE:** IMAGENS DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DE SANTO ANTONIO DO DESCOBERTO-GO, FOTOGRAFADAS PELA PESQUISADORA, NO DIA 7 DE OUTUBRO DE 2010, 13H00.

Quanto aos **dados demográficos** coletados nas entrevistas, apresenta-se, a seguir, uma descrição de cada participante da pesquisa. Como o enfoque da pesquisa

fundamentou-se no estudo da dimensão da subjetividade num Estudo de Caso, preferiu-se salientar as singularidades mais do que as análises de funções e/ou cargos.

1. Diretora: trabalha na escola desde 1997 como professora e coordenadora e, desde janeiro de 2009, exerce o cargo de diretora; formada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás em 2003 e atualmente cursa especialização em gestão escolar pela Escola de Gestores;
2. Professora-coordenadora: trabalha na escola desde 2001 como professora, principalmente do 5º ano; exerceu o cargo de coordenadora em 2009 e voltou em novembro de 2010; formada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás em 2004 e atualmente cursa especialização em gestão escolar pela Escola de Gestores;
3. Coordenadora: trabalhava na escola desde 1997, professora de 1ª e 2ª série; de março a outubro de 2010 exerceu o cargo de coordenadora pedagógica no período matutino e do PDE no período vespertino; e é formada em Pedagogia em 2003 com Especialização em Ensino Especial;
4. Coordenador: trabalha na escola desde março de 2010, responsável pela coordenação pedagógica no período vespertino e pelo programa EJA – Educação de Jovens e Adultos no noturno; e é formado em Pedagogia em 2004 e também em Biologia;
5. Professora 1: trabalha na escola desde 1990, inicialmente como professora e atualmente, por questões de saúde, está responsável pela biblioteca e pelo reforço escolar; e é formada em Pedagogia em 2005, com Especialização em Psicopedagogia;
6. Professora 2: trabalha na escola via contrato desde 2008, principalmente como professora da 1ª e 2ª série; magistério completo em 2007e, atualmente, cursa Letras;
7. Técnica-administrativa 1: trabalha na escola desde 1998, inicialmente responsável pela limpeza e, por questões de saúde, está responsável atualmente pela portaria; e tem 1º grau completo;
8. Técnica-administrativa 2: trabalha na escola desde 2007, merendeira, exerce atualmente a função de presidente do Conselho da Escola e coordena o trabalho das merendeiras; e tem ensino médio completo;
9. Técnica-administrativa 3: trabalha na escola desde 2001, como auxiliar de secretaria; e tem ensino médio completo.

## e) Procedimentos de análise dos resultados

Os procedimentos para análise dos dados encontram-se fundamentados nos pressupostos da **análise de conteúdo** de Bardin (2009), utilizada em pesquisas humanas e sociais, a qual tem ampliado suas formas de aplicação em estudos com diferentes abordagens: “*se na análise quantitativa, o que serve de informação é a frequência [...] na análise qualitativa é a presença ou a ausência de uma dada característica de conteúdo que é tomada em consideração*” (idem, ibidem, p. 22). No sentido de manter o rigor, em vez de partir de categorias previamente elaboradas, estas emergem do próprio conteúdo, buscando um equilíbrio entre os pólos da objetividade e a “*fecundidade da subjetividade*”. A autora acrescenta importantes esclarecimentos quanto ao seu uso na análise das entrevistas ou outras formas de expressão do sujeito:



O recurso à análise de conteúdo, para tirar partido de um material dito “qualitativo”, é indispensável [...] A subjetividade está muito presente: uma pessoa fala. Diz “Eu”, com o seu próprio sistema de pensamentos, os seus processos cognitivos, os seus sistemas de valores e de representações, as suas emoções, a sua afetividade e a afloração do seu inconsciente. E ao dizer “Eu”, mesmo que esteja a falar de outra pessoa ou de outra coisa... serve-se de seus próprios meios de expressão para descrever acontecimentos, práticas, crenças, episódios passados, juízos... (BARDIN, 2009, p. 89).

Como o intuito do estudo é compreender a dimensão subjetiva e relacional, permeado por aspectos inconscientes e interp-síquicos, os dados expressos pelos sujeitos foram interpretados para além do enunciado, escrito ou falado. Desdobramentos ocorreram pela relevância dos temas abordados e a interpretação fundamentada na inferência: *“pode-se dizer que o que caracteriza a análise qualitativa é o fato de a inferência... ser fundada na presença do índice (tema, palavra, personagem, etc.), e não sobre a frequência da sua aparição”* (BARDIN, 2009, p. 142). E sobre sua contribuição no contexto de um Estudo de Caso, Martins (2008, p. 35) esclarece:

A Análise de Conteúdo busca a essência da substância de um contexto nos detalhes dos dados e informações disponíveis. Não trabalha somente com o texto de *per se*, mas também com detalhes do contexto. O interesse não se restringe à descrição dos conteúdos. Deseja-se inferir sobre o todo da comunicação. Entre a descrição e a interpretação interpõe-se a inferência. Buscam-se entendimentos sobre as causas e antecedentes da mensagem, bem como seus efeitos e conseqüências.

Bardin (2009, p. 32) defende que o uso da técnica precisa ser *“adequada ao domínio e ao objetivo pretendidos”*, e, para isso, *“tem de ser reinventada a cada momento”*. Perante o desafio de aprofundar numa pesquisa tanto a dimensão da subjetividade quanto as relações entre membros da equipe escolar, buscou-se um possível caminho para atender aos objetivos da investigação. Conforme explicado na seqüência, foi elaborada uma análise crescente a partir do aprofundamento da subjetividade da gestora à articulação com os dados da equipe para compreensão da complexa teia relacional no contexto do Estudo de Caso. Reunidos os dados levantados por meio das diferentes fontes - entrevistas, diário de campo, atividades/fóruns *online* e o dispositivo da Memória Educativa -, questionou-se o que Bardin (2009, p. 90) expressa como um paradoxo na análise de expressões individuais: *“como preservar a “equação particular do indivíduo” enquanto se faz a síntese da totalidade dos dados verbais proveniente da amostra de pessoas interrogadas?”*.

Para evitar que essa singularidade se perdesse, os procedimentos de preparação dos dados foram fundamentados nas seguintes etapas:

1. Iniciou-se com uma “leitura flutuante” (BARDIN, 2009) dos dados para ter uma idéia do conjunto, no intuito de captar o sentido das falas e expressões de cada participante em associação com as questões norteadoras do trabalho;
2. Para cada fonte de dados, foi feita uma margem para anotação dos principais temas que emergiram do próprio conteúdo, ou seja, foi aplicada a “decifração estrutural” citada por Bardin (2009);
3. A estrutura verticalizada de cada fonte de dados foi acrescida de codificação numérica para facilitar o acesso posterior às unidades de texto;
4. Os títulos dos temas abordados foram impressos para colagem e montagem de um cartaz, com o intuito de visualizar o todo e facilitar a análise e a “transversalidade temática” (BARDIN, 2009);
5. Buscou-se explorar diferentes associações entre os temas transversais, com o uso de marcadores de cor, constituindo-se uma fase longa e importante para convergência do grande volume de dados coletados, seguida de muitas anotações no que tange à “análise da enunciação” (BARDIN, 2009) na relação do sujeito com si mesmo, com o outro e com o trabalho;
6. Enfim, procedeu-se à formação final dos desdobramentos e escolha das frases de referência (unidades de texto) dos participantes, numa análise progressiva (BARDIN, 2009), de forma a garantir o aprofundamento da dimensão da subjetividade até a discussão das relações intersíquicas como objeto de estudo, respeitando-se os critérios de exclusão mútua, pertinência e coerência.

No intuito de detalhar o processo desta construção, ressalta-se que, pela característica da “**análise da enunciação**”, as unidades de texto foram mantidas o máximo possível dentro do contexto da fala, evitando-se a fragmentação. Segundo Bardin (2009, p. 215), esse tipo de análise “*apoia-se numa concepção de comunicação como processo e não como dado*”. Nesse sentido, os conteúdos foram lidos e interpretados com enfoque nas relações inferenciais permeado pelo olhar psicanalítico.

A análise da enunciação assenta numa concepção do discurso como palavra em ato. [...] Lacan e a psicanálise participam na concepção de um discurso em que a manifestação formal esconde e estrutura a emergência de conflitos latentes. [...] Se o discurso for perspectivado como processo de elaboração onde se confrontam as motivações, desejos e investimentos do sujeito com as imposições do código lingüístico e com as condições de produção, então o desvio pela enunciação é a melhor via para se alcançar o que se procura (BARDIN, 2009, p. 216-217).

Conclui-se o presente capítulo salientando-se importantes contribuições de Creswell (2007) ao processo de construção e implementação deste projeto de pesquisa, incluindo: compreensão de estratégias de investigação qualitativa e de delimitação do problema de pesquisa; orientações de redação da introdução e dos objetivos; questões éticas sobre o papel do pesquisador; e, também, como parâmetro para revisão dos procedimentos qualitativos. O autor salienta que “*a idéia por trás da pesquisa qualitativa é selecionar propositalmente participantes ou locais mais indicados para ajudar o pesquisador a entender o problema e a questão de pesquisa*” (idem, ibidem, p. 189).

## VI. Interpretação e Discussão dos Resultados

Inicialmente, apresenta-se uma breve descrição sobre a história dos dirigentes da escola e o processo de transição para a atual direção, com o intuito de contextualizar o Estudo de Caso. Estes dados emergiram principalmente das falas de 4 participantes que trabalham há mais de 10 anos, como é o caso da atual diretora, de duas professoras e uma técnica-administrativa. Pelo histórico relatado, a instituição escolar está sob a sétima direção, sendo que a primeira não foi comentada por ninguém. Os nomes reais citados, referindo-se a ex-diretorias da escola, foram excluídos e substituídos pela ordem cronológica por 2ª, 3ª, 4ª, 5º (por ser o único diretor), 6ª e 7ª como atual diretora. Ressalta-se na fala da entrevista de uma das professoras:

- Eu posso te garantir que essa escola hoje está boa, porque tem condição hoje até pra trabalhar melhor, porque quando eu cheguei não tinha água, energia, não tinha nada... não tinha secretaria, buscava água nas casas, cisterna ainda...19 anos quase. Eu passei por todos os gestores, só teve uma gestão aqui que eu não acompanhei, mas o restante. Não tive problema com nenhum dos meus gestores... todos [2ª a 7ª diretoria] só me trouxe evolução. Cada um, cada crítica, cada coisa... sempre aquela coisa construtiva “*seu trabalho tá bom, os meninos tão aprendendo*”. Desses daí que eu passei, cada um trouxe alguma coisa, todos buscaram um pouquinho, e só vem melhorando. Pego a diretora nova [7ª diretora], boa, uma mulher que sabe trabalhar, eu sei que não é fácil... (ENTREVISTA COM EQUIPE 3, OUT/2010)

Ainda continuando sobre a historicidade narrada na entrevista com uma das técnicas-administrativas e a professora-coordenadora:

- Foi a [4ª diretora] que até hoje tenho assim amizade, é uma pessoa maravilhosa. A gente trabalhou junto muito tempo, 4 anos, foi muito bom! Aí depois veio [5º diretor], foi uma pessoa maravilhosa que eu tenho um carinho imenso e devo enormes favores. Foi uma época muito difícil da minha vida que veio uma separação e minha filha mais velha teve problemas e ele até arrumou psicólogo. Aí veio a [6ª diretora], uma pessoa muito bacana, uma pessoa muito amiga de todos e a gente tem amizade até hoje. Hoje ela tá na Secretaria de Educação. Quando ela chega aqui no portão, daqui até lá, todo mundo é de beijo e abraço com ela. Ela trata a gente com muito carinho. Assim, na época que foi pra ela sair daqui, teve aqueles conflitos, porque uns não queriam que ela saísse, outros não aceitavam a [7ª, atual diretora], mas eu acho que tem que ter a oportunidade pra todos (ENTREVISTA COM EQUIPE 5, OUT/2010)
- A primeira gestão [5º diretor] era aquela gestão assim meio autoritária... “*vai ser isso, fazer isso, tal dia e acabou*”. Não pedia a nossa opinião, era o que ele queria e pronto. A segunda gestão [6ª diretora] já foi melhor, ela já pedia pra gente, perguntava pra gente e pedia sugestões, ela pedia sugestões... Aí veio a [7ª, atual diretora], é melhor ainda! (ENTREVISTA COM PROFESSORA-COORDENADORA, OUT/2010)

Importante comentar a diferença de percepção para com uma mesma direção. Na fala do primeiro trecho, a entrevistada salienta as contribuições positivas de cada um dos gestores, no sentido de todos terem deixado sua parcela de melhoria para a escola e para seu próprio processo evolutivo. Já no segundo trecho, outra integrante da equipe

fala sobre o 5º diretor como sendo “*uma pessoa maravilhosa que eu tenho um carinho imenso e devo enormes favores*” pelos laços criados e ajuda prestada em função dos problemas pessoais pelos quais passou. Na terceira fala, esse mesmo diretor é referido como “*aquela gestão meio autoritária*”, ou seja, não demonstrando elos de ligação ou qualquer admiração. Vale destacar também as referências à 6ª diretora, por significar a ponte para a atual gestão. Pelos trechos das falas acima, essa gestora parece ter sido bastante admirada: “*uma pessoa muito amiga de todos... quando ela chega aqui no portão, daqui até lá, todo mundo é de beijo e abraço com ela*” e “*ela já pedia pra gente, perguntava pra gente e pedia sugestões*”. Uma parte dos professores e funcionários não queria que ela saísse da direção.

A seguir, alguns trechos das entrevistas esclarecem como ocorre o processo de transição, o qual é realizado por meio de indicação da Prefeitura. Na escola deste Estudo de Caso, situada na cidade de Santo Antonio do Descoberto pertencente ao Estado de Goiás, por enquanto, não foram implantados os princípios democráticos no processo de escolha de diretores, ou seja, ainda não há votação por parte dos diferentes atores da comunidade escolar. Cada diretoria indicada tem mandato de 2 anos, porém houve no histórico da escola situações em que uma mesma pessoa foi mantida na direção por 4 anos, como foi o caso de algumas diretorias, incluindo a 6ª diretora.

- Quando entra prefeito, troca tudo. São indicados. Seria bom eleição porque deixa o pessoal a vontade, porque quando é indicado fica ali aquele “*nhaco não corro*”, porque cargo de confiança, eles colocam quem eles quer. Mas geralmente aqui, o que foi indicado se saiu bem... (ENTREVISTA COM EQUIPE 3, OUT/2010)
- Aqui cada vereador indica uma pessoa, então no caso da [7ª, atual diretora], foi indicada. Aí muitas das pessoas, tipo assim, não aceitava ela como diretora... por ela ser nova, inexperiente no cargo que eles queriam dizer, mas acho que todo mundo tem que ter oportunidade, tem um modo de trabalhar. O importante é que se faça um bom trabalho para os alunos... (ENTREVISTA COM EQUIPE 5, OUT/2010)

Conforme evidenciado, houve resistência por parte de funcionários da escola quanto ao processo de transição da 6ª para a 7ª diretoria, por “*ser nova, inexperiente no cargo*”, mas sabe-se já do quanto a 6ª diretora era querida e tratava a todos com muito carinho. A seguir, a atual diretora, que assumiu o mandato no início de 2009, expressa que por parte de pais e alunos houve uma boa receptividade, mas por parte de funcionários houve sim resistência – “*foi um impacto, eles gostavam muito da outra*”.

- A receptividade dos pais foi muito boa. Para os pais foi muito bom, porque assim... eu sou uma pessoa da comunidade, sou vizinha, eu não tenho a questão de falar “*olha só atendo de 2ª a 6ª em horário comercial*”. Qualquer dia, qualquer hora, porque são meus vizinhos, são pessoas que me conhecem desde pequena, então não me importo. Só não posso vir aqui buscar documentos, mas assim questões menores, pode me procurar a qualquer horário. Então, dos pais foi muito bom e das crianças também. Quanto aos funcionários, venho aquele choque da troca do gestor, apesar de

que já sabiam que iriam trocar. Mas da forma como foi colocado, que eu havia tirado a outra diretora, então ficou um clima de um mês e meio muito que tumultuado... foi um impacto, eles gostavam muito da outra [6ª diretora]. Então, teve uma funcionária que chegou e falou *“eu tô fazendo um abaixo assinado agora pra tirar você... nada contra você no pessoal, mas eu não admito que a outra diretora saia”*. É uma coisa normal, de quatro em quatro anos, acontecer. Ela está na secretaria da educação... e ficou um clima um tanto que chato! (ENTREVISTA COM DIRETORA, OUT/2010).

Acrescenta-se, a partir das anotações realizadas no diário de campo, que a funcionária que quis fazer o abaixo assinado, comentada no trecho acima, continuou criando conflitos com a atual gestora, chegando até a processá-la recentemente, após uma discussão. Situação que também será analisada.

Uma vez introduzido o histórico de gestão da escola e o processo de transição para a atual direção, apresentam-se os resultados que emergiram do processo de análise de conteúdo (BARDIN, 2009), com o intuito de viabilizar o processo de interpretação e articulação com o referencial teórico. Nesta perspectiva, busca-se atender aos objetivos da pesquisa, quanto à compreensão da constituição da subjetividade da gestora permeada pela dimensão inconsciente e o reconhecimento da dinâmica das relações intersubjetivas estabelecidas entre os membros da equipe escolar, com especial destaque à professora-coordenadora pela sua participação na Escola de Gestores e possibilidade de análise da sua memória educativa. Importante ressaltar que a partir destes dois eixos centrais de análise, foi possível observar que tal como fios que se entrelaçam para produzir um tecido, também desdobramentos ocorreram articulando as falas, os escritos, os ditos e não ditos aos referenciais teóricos utilizados, em especial, advindos do aporte psicanalítico.

Como observado na metodologia, a pesquisa contou com a contribuição de 9 participantes no total e os dados foram coletados a partir de diferentes instrumentos – as entrevistas, o diário de campo e as participações nos fóruns/atividades da disciplina “Subjetividade e Complexidade na Gestão Escolar”, utilizando-se o dispositivo da memória educativa na centralidade deste processo. Como o objeto de pesquisa fundamenta-se na dimensão da subjetividade, os dados coletados foram analisados transversalmente, reunindo-os a partir dos três conjuntos de participantes, a saber:

- Diretora da escola: 2 entrevistas individuais, anotações do diário de campo e participações na disciplina da Escola de Gestores, com especial destaque à memória educativa;
- Professora-coordenadora: entrevista individual, registros do diário de campo e participações na disciplina da Escola de Gestores, com especial destaque à memória educativa;
- Integrantes da equipe reunindo dados do diário de campo e das 7 entrevistas individuais realizadas com 2 coordenadores, 2 professoras e 3 profissionais técnico-administrativas, cada uma destas representando limpeza, merenda e secretaria.

## a) Constituição da subjetividade da gestora

**Efeitos ao rememorar sua trajetória de vida - “Relembrar em certos momentos é deixar que as lágrimas corram como se fossem naturais. Foi uma viagem maravilhosa. Chorei, sorri, animei, simplesmente amei!”** (FÓRUM 3, DIRETORA, DEZ/2010)

A partir da própria expressão da diretora, ao compartilhar como se sentiu ao elaborar sua memória educativa no terceiro fórum da disciplina a distância, pela Escola de Gestores, percebe-se um redemoinho de emoções ao rememorar o seu passado escolar, produzido de choros a sorrisos em função das diversas situações vivenciadas, as quais possivelmente latejavam inconscientemente no seu psiquismo. Vislumbra-se também o quanto essa viagem ao passado foi significativa a partir dos efeitos que produz a memória educativa. Segundo Almeida (2001), para além da coleta de dados e do enunciado, insinua-se uma *emergência mínima do sujeito da enunciação* e abre-se um possível elo com a dimensão constitutiva do sujeito. Diante da possibilidade de re-significar suas experiências de vida, Tanis (1995) observa que a memória tem como objetivo “*resgatar o tempo inscrito nas entranhas do atual*”, refletida pela intensidade emocional, e não apenas “*como um tempo passado*”.

Antes de iniciar a análise da memória educativa, vale salientar o trecho abaixo da música de Renato Russo que a própria diretora escolheu para inserir na introdução da primeira atividade sobre a leitura das “Cinco Lições de Freud”, e como compartilhou a experiência dessa atividade com seus colegas no primeiro fórum.

Nos perderemos entre monstros  
Da nossa própria criação.  
Serão noites inteiras,  
Talvez por medo da escuridão.  
(Será - Renato Russo)

- ☰ Houveram momentos que me desesperei pois não estava compreendendo muito bem sobre Cinco lições de Psicanálise, mesmo sabendo que já as conhecia, porém não assim vindas de um livro de Freud. Ao final foi gratificante e ao mesmo tempo interessante, pois consegui me imaginar no lugar das pessoas colocadas em estudo... Isso nos ajuda muito quanto gestores a querer instigar o que gera tantos descontentamentos em relação a comportamentos estudantis. Percebe-se aí que existe um rompimento na vida desses nossos alunos, agora é compartilhar esses conhecimentos por mim adquiridos e ao menos tentar sanar um pouco das consequências advindas dos traumas que cada um trás em si. Lembranças boas, engraçadas e até chocantes vieram em minha mente ao ler o texto, e como na história de Édipo, peguei-me neste pensamento... Decifra-me ou devoro-te... Acho que Freud estava pensando em fazer isso comigo (ATIVIDADE/FÓRUM 1, DIRETORA, NOV/2010)

Pelo trecho da música “*nos perdemos entre monstros, da nossa própria criação*”, interessante relacionar com a força da *realidade psíquica* diante das formas singulares de apreensão da *realidade material* (TANIS, 1995). Apesar do “desespero” dela no papel de

cursista, o contato com o texto das “Cinco Lições de Freud” produziu algum efeito sobre a compreensão da trajetória singular de vida do outro. Ressalta-se o fato dela ter refletido sobre seu papel perante os alunos, instigando o desejo de “*ao menos sanar um pouco das conseqüências advindas dos traumas que cada um trás em si*”, sem citar seu papel enquanto gestora de uma equipe de adultos, os quais, como será analisado, também atuam transferencialmente a força do *infantil*.

A diretora inicia sua memória educativa, realizada como terceira atividade da disciplina, expressando: “*não me recordo certamente qual foi o ano que dei início a minha escolarização, porém as recordações foram guardadas tão profundamente que consigo sentir cheiros e gostos quando essas vêm à tona*” (MEMÓRIA EDUCATIVA, DEZ/2010). Tanis (1995) discorre sobre como esses *traços mnêmicos* advindos de “*cheiros, sons, imagens apagadas de situações de intensa valência afetiva*” podem instigar uma viagem à historicidade do sujeito. As próprias instruções para elaboração da memória educativa sugeriam anotar “*sensações visuais, olfativas, auditivas, táteis e afetivas*” (ALMEIDA; RODRIGUES, 1998). Apesar da diretora não ter detalhado os “*cheiros e gostos*”, essa memória sensorial se fez presente pelo seu relato.

A primeira lembrança escolar do memorial faz referência a uma escola, numa turma de alfabetização, onde ela permaneceu apenas duas semanas por já ter completado 7 anos. Assim, foi transferida para a 1ª série, conforme relata abaixo:

- ☰ Quando fui para a 1ª série, a turma também já tinha algum conhecimento e eu tive que me adaptar e aprender a ler na raça e coragem de uma menina de 7 anos colocada numa sala onde só tinham repetentes, tadinha de mim... Porém resisti bravamente e aprendi a ler como que num passe de mágica, adorava ler, mas em casa não tinha livros, porém todas as tardes quando chegava da escola, minha mãe ligava na Rádio Nacional da Amazônia com a apresentação de uma moça chamada Helena Bartone, mais conhecida como Tia Heleninha. No programa, Heleninha apresentava músicas infantis, contava histórias e apresentava outras gravadas em discos, como as conhecidas histórias da coleção Disquinho. Esse programa chamava-se Encontro com a tia Heleninha e ficou no ar por mais ou menos 20 anos. A cada história um sonho, uma viagem a um mundo de imaginação, onde a vontade de querer ir além sempre me impulsionou. Obrigada tia Heleninha, por tudo que aprendi através de suas narrativas (MEMÓRIA EDUCATIVA, DIRETORA, DEZ/2010).

Na tentativa de articulação com o olhar psicanalítico, salienta-se a mescla de sentimentos desde “*tadinha de mim*” até o orgulho de “*resistir bravamente*” e “*aprender a ler na raça e coragem... como que num passe de mágica*”. Esse desejo de superação permeia sua história de vida familiar pela imagem que tem de seus pais, conforme descreveu na segunda entrevista:

- ☛ A força de vontade de terem [os pais] saído lá do interior do Tocantins, vindo pra Brasília somente com 2 malas, não sabia se realmente ia encontrar um emprego aqui e não desistiram! Passaram fome, passamos fome, de comer às vezes um pão de manhã ou um arroz com óleo, sem sal... (ENTREVISTA COM DIRETORA, NOV/2010).

Outra observação do trecho anterior refere-se às histórias ouvidas pela rádio, que de tão significativas até reservou um espaço no seu memorial com uma única foto, a da Tia Leninha. Acrescentam-se as referências que fez a estas lembranças na segunda entrevista: *“me faziam sonhar com aquelas histórias! Então, mesmo que a minha mãe nunca contou uma história de um livro pra gente dormir, no final da tarde ela ligava o rádio, a gente ficava ouvindo... a gente não faz uma relação de como a cultura entrou na vida”* (ENTREVISTA COM DIRETORA, NOV/2010). As janelas que se abriram ao sonhar, nessa tenra idade, resultaram em metas para sua vida, assim descritas:

- Eu lembro que eu tinha 7, 8 anos e coloquei algumas metas pra minha vida: com 15 anos eu vou casar, vou ter meu filho porque quando eu tiver 20 anos a minha filha tem 5, então eu sempre vou estar nova e vai estar crescendo comigo... e 15 anos também vou começar uma faculdade, mas a faculdade era só um sonho, eu não sabia o que era, eu achava bonita a palavra faculdade (ENTREVISTA COM DIRETORA, NOV/2010).

Todas suas metas foram realizadas, apenas numa idade mais adulta: casou e teve sua primeira filha aos 19 anos e por volta dos 21 anos *“veio a oportunidade da primeira faculdade, que seria um curso de biologia na cidade de Formosa, porém eu fiquei com medo de ir... eu não conheço Formosa, o quê que eu vou fazer lá”* (ENTREVISTA COM DIRETORA, NOV/2010). No ano seguinte, começou a cursar pedagogia na Universidade Estadual de Goiás e continua relatando na entrevista: *“como eu já tinha feito magistério, seria uma complementação, seria um nível superior”*, mas ela lamenta não ter realizado o *“sonho da biologia... o desejo era muito grande porque eu queria mais a parte de botânica”*. O sonho e o desejo de se qualificar constituíam sua subjetividade desde cedo, ainda que não tenha sido possível identificar a relação do sonho latejante pela biologia. Dando continuidade a sua memória educativa, surge um forte papel da arte-cultura em sua vida, permeando seu constante desejo de saber.

Importante salientar que na 2ª série já expressava os “efeitos” do que a teoria psicanalítica investigou sobre a sexualidade infantil, uma vez que o desejo, permeando nossa capacidade de amar e sentir-se amado, constitui-se desde os primórdios da relação parental e, secundariamente, com aqueles que são “escolhidos” como objeto de desejo (FREUD, 1921). Lembrando suas metas de vida quanto ao desejo de casar, ter uma filha e ir à faculdade, seu primeiro amor foi assim descrito:

- ☞ Nesta época [2ª série], conheci o primeiro amor da minha vida, que de tão importante nem o nome eu guardei... risos. Ele era o mais alto da turma e o mais inteligente, sempre a diretora dava a ele os parabéns pelo desempenho, me tornei a melhor amiga dele, e um dia ele sumiu da escola, fiquei sabendo que tinha mudado de cidade... Nunca mais vi aquele menino esperto que gostava de matemática (MEMÓRIA EDUCATIVA, DIRETORA, DEZ/2010).



E complementa-se com um trecho da segunda entrevista quando falou de lembranças familiares, insinuando processos de identificação com aquilo que simboliza cultura:

- Sempre no final de semana, uma coisa interessante que agora lembrei... na minha casa parecia que tinha festa. Meu pai ligava a radiola e colocava lá LP's do Sérgio Reis, alguns internacionais de músicas italianas. Então, olha só, meu pai estudou até a 5ª, minha mãe até a 8ª e ouviam músicas italianas...querendo ou não, a cultura já vinha me acompanhando de muito tempo (ENTREVISTA COM DIRETORA, NOV/2010).

Prazeres e desprazeres continuam marcando sua vida escolar durante as outras séries do ensino fundamental. A seguir, resume-se essa trajetória com alguns trechos mais relevantes para o objeto deste estudo:

- ☰ Na segunda série, tive duas professoras... uma foi super legal e a outra, nossa uma bruxa. A primeira me fez gostar mais ainda de estudar, seu nome é Z., cada aula era uma nova aventura. A segunda professora era uma senhora chamada A., uma pessoa sem amor ao que fazia, ou então pelo fato de não ter filhos, as crianças para ela eram apenas seres sem importância. E eu sempre conversadeira, um dia fui sua vítima, ela ameaçou-me com uma maçã, disse que se eu não me calasse iria jogá-la na minha boca inteira. Como eu chorei, e uma colega falou para ela que eu estava chorando, ela respondeu que se eu chorei é porque eu devia ter vergonha na cara e sabia que estava errada (MEMÓRIA EDUCATIVA, DIRETORA, DEZ/2010).
- ☰ Terceira série, estudei com uma professora chamada M., uma negra linda, inteligentíssima, e cada dia que eu a via, falava para mim mesma, quero ser professora. Suas aulas eram sempre animadas e divertidas, ela nos incentivava muito a apresentar peças teatrais, lembro-me até hoje de uma apresentação que me vesti de colant e dancei SOY LOUCO POR TI AMÉRICA... que coisa mais engraçada eu magrinha, na realidade “seca” mesmo e ali sendo aplaudida por todos da escola (MEMÓRIA EDUCATIVA, DIRETORA, DEZ/2010).
- ☰ A professora da quarta série foi a grande inspiradora de tudo que tenho em educação em minha vida. Foi à melhor época da minha vida escolar, aprendi a ter mais responsabilidade, aprendi a sonhar com uma vida melhor para mim, também visualizava conhecimentos teóricos. Eu dormia e desejava que o dia amanhecesse para ir para a escola. Pena que as professoras boas, não vemos nunca mais em nossas vidas. Como foi triste o final do ano, despedir-me dela foi doloroso. Seu nome jamais esquecerei, M.! (MEMÓRIA EDUCATIVA, DIRETORA, DEZ/2010).
- ☰ Estava na quinta série e éramos a primeira turma daquela escola. Era engraçado, pois sentíamos como que donos da escola. Nesta época vários professores inspiraram-me como pessoa, entre eles C.A. e M. Estes eram como que nossos pais, nos aconselhavam a querer ser gente! Mas nesta escola também sofri uma grande decepção. Já na oitava série em plena correria para formatura, fizemos a comissão e eu fui a presidente desta. Saímos fazendo cotização com vereadores e conseguimos uma boa quantidade de doações. Elegemos uma professora para nos ajudar e inocentemente passei para ela a quantidade até aquele momento cotizado... V., a bruxa! Quando procurada para entregar o dinheiro, disse que eu não tinha entregue nada a ela, e que eu deveria ter gasto tudo e ter dito que passei para ela. Nossa! Foi uma grande jogada dela. E nós quase ficamos sem a festa. Até hoje quando me lembro deste episódio tenho vontade de matá-la. Ou mulherzinha vil. Guardo mágoa dela até hoje, pois feriu meus princípios (MEMÓRIA EDUCATIVA, DIRETORA, DEZ/2010).

Como concluiu Freud (1914, p. 248), *“é difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós... foi a nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas,*

ou pela personalidade de nossos mestres [...] estávamos, desde o princípio, igualmente inclinados a amá-los e a odiá-los”. Nos trechos acima, evidencia-se essa ambivalência de sentimentos para com diferentes professores: “*uma foi super legal*”, “*a outra, nossa uma bruxa... sem amor ao que fazia*”, a que era “*uma negra linda, inteligentíssima*” ou “*a grande inspiradora de tudo que tenho em educação em minha vida*” e, ainda, os que eram “*como que nossos pais, nos aconselhavam a querer ser gente!*”. Importante notar como traços para exercer o papel de autoridade já emergiam desde essa época, ao assumir o papel de presidente da comissão de formatura na 8ª série. Diante da decepção com a falta de ética da professora “*bruxa*”, por ter ficado com o dinheiro arrecadado para a formatura, deixou marcas tão profundas que o sentimento de ódio continua latente: “*até hoje quando eu me lembro deste episódio tenho vontade de matá-la*”.

A entrada no magistério, durante o ensino médio, foi muito mais pela falta de opção do que pela ordem do desejo. Apesar disso, simbolizou o início da sua carreira na área de educação e uma ponte para realizar depois o sonho da faculdade. Segue o relato da memória educativa, complementando com uma fala da primeira entrevista:

- ☰ não o fiz por opção de escolha preferencial, e sim por só ter dois cursos para escolher... magistério e contabilidade... e também as condições socioeconômicas da minha família não eram as melhores para poder fazer o ensino médio no Distrito Federal (MEMÓRIA EDUCATIVA, DIRETORA, DEZ/2010).
- ☑ ... contabilidade não seria porque detesto matemática (rrss)... detesto matemática! E o magistério seria assim... ah, legal o magistério, eu vou fazer, vou trabalhar com crianças, vou ter oportunidade de crescer...” (ENTREVISTA COM DIRETORA, OUT/2010).

De todas as matérias do magistério, ressaltou que “*não entendia de leis... as professoras falavam leis e pra mim aquilo entrava de um lado e saía do outro*” (ENTREVISTA COM DIRETORA, OUT/2010) e complementa que “*amava as aulas de Psicologia, principalmente por serem elas dadas pela minha ex-professora do ensino fundamental, a C.A.*” (MEMÓRIA EDUCATIVA, DEZ/2010). Observa-se como se mescla o desejo de aprender psicologia com os sentimentos de amor à antiga professora da 5ª série, à qual já tinha se referido como se fosse uma mãe aconselhando “*a querer ser gente*”. Apesar das dificuldades com as leis, era considerada boa aluna por parte das professoras, mas não boa o suficiente segundo seu ponto de vista, seu próprio desejo: “*mesmo assim com muita ajuda das professoras, eu era uma aluna mediana, assim me achava, segundo elas eu era boa*” (MEMÓRIA EDUCATIVA, DEZ/2010). Sobre as práticas de estágio no final do magistério, expressa:

- ☑ Nossa, o estágio foi maravilhoso, o estágio a gente ia, não tinha responsabilidade nenhuma, íamos lá, chegava e a professora já dava aquele roteirozinho, aquela coisa... e perfeito! (ENTREVISTA COM DIRETORA, OUT/2010).

- ☐ Vieram então as práticas de estágio, nossa foram assim assustadoras. Via que as professoras que eu acompanhava em sala, não faziam muita questão da minha estada ali. Aquilo me incomodou muito... Nesta época passei por um momento de transição em minha vida e quase desisti do magistério as vésperas da formatura, graças a coordenadora pedagógica N., tive um super apoio e assim venci as dificuldades (MEMÓRIA EDUCATIVA, DIRETORA, DEZ/2010).

Nestes últimos trechos há dois pontos que merecem destaque com a devida articulação teórica. Primeiramente, há um contraste explícito entre “o estágio foi maravilhoso” e “nossa foram assim assustadoras”. Pode-se inferir que na primeira entrevista ainda não tinha emergido a lembrança do quanto o não-afeto demonstrado pelas professoras com quem realizava os estágios “incomodou muito”. Segundo Tanis (1995), referenciando a Freud, a memória não é registrada de uma só vez, pois vai mudando na medida em que as lembranças emergem e são rearranjadas, significando um processo evolutivo de acordo com cada etapa da vida. Acrescenta-se aqui uma breve observação do diário de campo: o não-afeto de quem não a aceita como diretora a incomoda muito, como será também analisado.

O segundo ponto refere-se ao apoio da coordenadora como alguém que fez diferença na sua vida, enquanto aluna. No seu percurso profissional, exerceu durante muitos anos o cargo de coordenadora antes de assumir como diretora, demonstrando atenção especial ao lado afetivo das relações humanas. Interessante refletir sobre esses dois pontos – a dificuldade em lidar com o não-afeto do outro e o afeto fazendo diferença na vida do outro. Complementa-se esta reflexão com um trecho compartilhado na segunda atividade/fórum da disciplina a distância após a leitura do texto “*A Fraternidade em questão: um olhar psicossociológico sobre o cuidado e a ‘humanização’ das práticas de saúde*” (SÁ, 2009), que a levou a refletir sobre seu “*real papel na sociedade*”:

- ☐ O texto sobre fraternidade reforçou ainda mais minhas convicções de que seja necessário cada dia mais humanizar o contexto escolar... estamos criando pessoas sem sensibilidade e espírito humano de paz e amor [...] Sinto que estou fazendo o percurso inverso... Já cuidei muito das outras pessoas, e só recebi pedradas, ando muito ressabiada com alguns acontecimentos. O texto me fez refletir sobre meu real papel na sociedade. Sei que sou grande agente de transformação, porém agora terei que trabalhar mais ainda para poder me convencer mais sobre esse papel (ATIVIDADE/FÓRUM 2, DIRETORA, DEZ/2010).

A partir dessa atividade da educação a distância, observa-se como o texto selecionado possibilitou a articulação do conteúdo com a vivência singular. Lembra-se que o texto nesta modalidade de ensino, para além de transmitir conhecimento, visa instigar a dialogia (PRETI et al, 2005) e contextualizar o saber (BELLONI, 1999). A gestora, enquanto cursista, ao mesmo tempo em que se identificou com a sensibilidade

para a “humanização” das relações, refletiu sobre o saber de si na forma de se relacionar com o outro.

Com a entrada no mercado de trabalho, os primeiros dois empregos a marcaram pelo choque que representaram no início da sua carreira como educadora, numa mescla de sofrimento, medo, desafio e desilusão, por não ter ajuda de colegas ou gestoras. Nos relatos abaixo, percebe-se também o quanto se incomoda por ser tratada como uma “qualquer”:

- ☰ Quando você é um contrato as pessoas têm a idéia que você não seja gente e sim um “qualquer”. Na escola onde fui lotada, a digníssima senhora diretora me “jogou” em uma turma com 72 alunos, eu entrei ali não para alfabetizar, acredito que era para apenas segurar os alunos as 04 horas que o currículo exigia. Foi uma tortura, era menino subindo para todos os lados e todas as pessoas da escola vinham indagar-me se eu era novata ali... Ajudar ninguém fazia, só olhavam... (MEMÓRIA EDUCATIVA, DIRETORA, DEZ/2010).
- ☑ ... passada uma semana, ela me deu uma auxiliar, que não me auxiliava em nada. Mas aí depois separou-se as turmas... como a moça já morava lá a mais tempo, já conhecia os alunos também, ela separou... vamos dizer que os melhores, os mais quietinhos, e deixou os terríveis pra mim... (ENTREVISTA COM DIRETORA, OUT/2010).

E em seguida relata sua primeira experiência como professora no EJA:

- ☰ Para aumentar a renda aceitei dobrar a carga horária, e fui lecionar a noite [na atual escola]. A diretora me deu uma terceira série a qual quando as professoras chegavam e ficavam sabendo que eu seria a nova professora, ficavam com uma cara meio que estranha. Ao adentrar a turma descobri o motivo, era uma bomba relógio, só alunos considerados perigosos... Eu não conseguia ter digamos com aquela turma “moral”. Porém ajuda de uma coordenadora, nunca... tive (MEMÓRIA EDUCATIVA, DIRETORA, DEZ/2010).
- ☑ ... eu com 19 anos... estou perdida! E assim, 17, 18 anos, eram praticamente da mesma idade que eu. Foi um tanto que difícil conseguir o respeito deles... (ENTREVISTA COM DIRETORA, OUT/2010).

A seguir, descreve-se um episódio, articulando-se os relatos da gestora na entrevista e no memorial. Aconteceu nesse emprego noturno que, a partir de uma situação de risco com um aluno, transformou-se numa relação de respeito:

- ☰ ... eu sempre tinha que enviar um relatório mensal sobre seu comportamento. Um dia o mesmo me relatou que havia matado um homem e qual foi a sua sensação, ouvi e não fiz fisionomia de desprezo. Ele iniciou um processo de confiança e respeito que todos que nos viam admiravam como seu comportamento. Em determinado dia houve uma batida deles na escola e este aluno olhando para mim desesperado, pediu que eu guardasse sua arma, fiquei no dilema terrível, pois se não o ajudasse ele seria preso, e se o ajudasse eu mesma poderia ser presa. E fiz... guardei nos meus pertences. Os policiais pediram que as mulheres retirarem-se da sala e eu saí. Deste dia em diante o aluno tornou-se um dos grandes ajudantes da escola (MEMÓRIA EDUCATIVA, DIRETORA, DEZ/2010).
- ☑ ... e essa pessoa teve um respeito por mim que até hoje, onde eu passo... ele pode estar usando drogas, ele pode estar da forma que for... ele me respeita! Então, olha de onde vem, de muito tempo (ENTREVISTA COM DIRETORA, OUT/2010).

Na medida em que as reflexões organizaram-se, as marcas dessas primeiras experiências como educadora foram articuladas com sua atuação como gestora, que procura qualidade nas relações humanas e ajuda a alunos considerados “perigosos”, de algum modo parecendo refletir a constituição da sua subjetividade. Como diz Tanis (1995, p. 33), a memória não é apenas um “reservatório de lembranças conservadas intactamente”, mas uma complexa trama atemporal onde “está em jogo a eficácia destas experiências e sua força viva no presente”.

O sonho de fazer uma faculdade desde quando tinha uns 8 anos se realizou, porém a realidade mostrou que, ao mesmo tempo em que significou algo diferente do que imaginava, teve boas surpresas no caminho.

- ☰ Dois anos depois de efetivada como professora, tive a oportunidade em iniciar o curso superior através Licenciatura Plena Parcelada, pela Universidade Estadual de Goiás... Foram experiências bastante interessantes, mas me sentia um pouco fora da realidade. Os conteúdos ali repassados não faziam o menor sentido, falavam de um tal construtivismo, eu lá sabia o que era isso. Falavam de Freud e Vygotsky, Emília Ferreiro, e outras pessoas que eu não tinha nem sonhado algum dia que existiam. E parece que aquilo não era o que eu queria para mim ainda. Não no sentido de ser professora, mas sim pelo curso em si (MEMÓRIA EDUCATIVA, DIRETORA, DEZ/2010).
- ☑ A única coisa que eu lembro de Freud é a frase “Freud explica!”...mas Freud não entrou na minha vida... da mesma forma que as leis anteriores a 9394. Assim, não entravam na minha cabeça... (ENTREVISTA COM DIRETORA, OUT/2010)

E no meio do curso de pedagogia se encantou com a disciplina “arte e educação”, pois na constituição de sua subjetividade marcas de sua identificação com a arte e cultura se revelaram: “tivemos uma disciplina de arte e educação, me encantei, visualizei ali o que eu queria, o que eu sonhava... fui a aluna com maiores notas nesta disciplina” (MEMÓRIA EDUCATIVA, DEZ/2010). E complementa: “a arte que foi passada na pedagogia era simplesmente de reprodução... mesmo assim, ela me chamou muito a atenção” (ENTREVISTA COM DIRETORA, NOV/2010). Seu desejo por “conhecer a vida através da arte e cultura”, conforme continuou expressando na segunda entrevista, se reflete na sua busca pela capacitação contínua. Como o curso de artes que tentou iniciar em 2008 foi cancelado, conforme citado abaixo, pelas observações do diário de campo, registra-se que no início de 2011 estará iniciando um curso nessa área.

- ☑ Em 2008, iniciei artes. Eu vi uma propaganda na televisão e falei “ah, vou fazer”, pela Santa Teresinha e fui. E não houve alunos suficientes e me colocaram na turma de pedagogia... Me encantei com o Eri [atual professor Erisevelton da Escola de Gestores]. Ele chegou e falou a LDB do primeiro artigo ao último sem abrir a LDB! E assim, uma palavra que me marcou muito nessas aulas foi subjetividade. Ele já trabalhava essa palavra! Ele já trabalha o direito subjetivo do outro... essa palavra ficou marcada (ENTREVISTA COM DIRETORA, NOV/2010).
- ☑ ...eu já estava pensando na monografia no campo de cultura brasileira e cadê a cultura imaterial, os contos, as palavras, as pessoas... Antes disso, eu conheci a Dra. Lais que já tinha deixado esse legado de conhecer o outro através da cultura. E na Santa Teresinha eu conheci a Lúcia Andrade que é a atual diretora do Dulcina. E ela

fez uma micro memória educativa pra sabermos aonde começamos a gostar de artes... recordei que a minha avó sempre fez o fio! Ela tinha a roca, todo aquele material... e aos 14, 15 anos, eu vi uma mulher bordando e falei “*eu vou fazer aquilo!*” Fiz à minha maneira, mas assim, foi uma obra de arte! E resolvi assinar uma revista que me ensinava a fazer o ponto-cruz... mas o meu avesso não era perfeito. E em dezembro veio uma edição, 3 meses de avesso perfeito. Estudei a revista... Hoje, eu tenho uma perfeição no bordado em ponto-cruz!... No ano de 2008, nós fizemos um semestre de diário de bordo e toda aula era colocada lá... era de cultura popular aos sábados... a aula assim mais esperada de toda a turma, que tinha o momento de expressar aquilo que nós gostássemos. Eu sempre gostei de catira, mas eu não entendia o porquê... com esse resgate, fui lembrar que desde pequena meus pais me levavam pras festas de romaria e tinha catira, todo aquele ritual. E foi muito bom! (ENTREVISTA COM DIRETORA, NOV/2010)

Vale acrescentar que no atual curso da Escola de Gestores, pelas observações do diário de campo, a gestora escolheu como tema de monografia a própria dimensão da subjetividade, palavra que já tinha ficado marcada, conforme relata acima. Após um primeiro ensaio sobre a relação dessa dimensão com a diversidade étnico-racial, redirecionou seu tema para estudar a interface entre arte e subjetividade. Quando recebeu o convite para participação nesta pesquisa, encaminhado a mais de 80 gestores participantes do curso, a gestora aceitou pelo seu interesse no tema, já demonstrando indícios de que gostaria de fazer sua monografia no campo da subjetividade. Na primeira entrevista, ao contar sobre um projeto chamado “Raquetada no preconceito” que organizou na escola, ela exclamou: “*você tá entendendo agora porque essa matéria me identificou. Tem tudo a ver com o que eu penso, com o que eu sonho*” (ENTREVISTA COM DIRETORA, OUT/2010). Interessante observar ainda o quanto a experiência da “*mini-memória educativa*”, descrito no seu relato acima, produziu “efeitos” no sentido de se conectar a sua história de vida e ao seu desejo pelas artes. Percebe-se uma “pulsão epistemofílica”, um movimento pulsional para o aprender permeando sua subjetividade: “*eu vou fazer aquilo!*”, comprou a revista, estudou e conseguiu fazer o “*avesso perfeito*”.

De sua memória educativa, na qual relata o seu percurso como coordenadora até assumir o cargo de diretora da escola, (des) velam-se os “efeitos” das marcas: Salienta-se tanto sua abertura para estar sempre melhorando - “*a cada dia cresço um pouco como gestora*”-, quanto sua determinação - “*quando se quer tudo se pode*”:

- ▣ Paralelo a faculdade, me candidatei a ser coordenadora pedagógica... estava ali um novo desafio do qual gostei muito de participar. E falei que ainda seria gestora. Foram oito anos de coordenação, dentre pedagógica, turno e do PDE... Após 10 anos de magistério fui indicada gestora da escola, na qual estou até agora. E a cada dia cresço um pouco como gestora. É uma experiência que faz bem. Sei que preciso melhorar muitas coisas, mas quando se quer tudo se pode (MEMÓRIA EDUCATIVA, DIRETORA, DEZ/2010).

**Desejos e saberes** - “*é isso que eu quero levantar nas pessoas, essa vontade de estudar*” e “*conhecer a vida através da cultura*” (ENTREVISTAS COM DIRETORA, OUT-NOV/2010)

Reuniram-se dados na tentativa de compreender como seu desejo de saber se entrelaça com sua forma de se relacionar com família, lazer e trabalho. Pode-se inferir, por meio da análise, que esse desejo pela arte e cultura sinaliza um caminho para sublimação da energia pulsional, seja canalizando sua fonte criativa nas atividades de artesanato, seja como caminho para desviar a intensidade psíquica que causa sofrimento.

No primeiro trecho abaixo, a gestora expressa o desejo de aprender - “*essa vontade pra estudar*” - associado à oportunidade de ser bem tratada quando se tem um curso superior: “*a pessoa arruma a cadeira e já te trata diferente*”. Na sequência relata o quanto se emociona quando as crianças “*chegam pra mim e falam... tia, tá tão gostoso esse lanche*”, recebendo um reconhecimento sobre a melhoria do lanche proporcionado pela nova Prefeitura. O desejo de suscitar essa vontade de estudar nas crianças demonstra ser um caminho para saírem das condições de pobreza, que ela mesma vivenciou quando pequena. Observa-se também o quanto se mobiliza ao ver uma família passando fome “*fui na minha casa, esvaziei os armários, esvaziei os armários!!!... e trouxe pra essa senhora*”. Insinua-se aí a força da dimensão afetiva, permeada pelo seu desejo de saber na sua relação consigo e com o outro (CHARLOT, 2000):

- É isso que eu quero levantar nas pessoas, essa vontade pra estudar, porque nós vivemos num mundo hoje que você chega num local pra ser atendido, você fala ensino médio e a pessoa nem olha pra você. A partir do momento que você fala nível superior, a pessoa arruma a cadeira e já te trata diferente... a gente vê o caso de Obama... temos que suscitar isso nas crianças! Quando eu vejo uma criança falar assim “*tia, esse lanche tá tão gostoso*”, eu me emociono... E não fui eu que fiz o lanche, mas eles chegam pra mim e falam “*tia, tá tão gostoso esse lanche*”. Eu tive muita sorte agora na gestão da Prefeitura, o prefeito colocou a educação somente numa pasta. E a qualidade do lanche melhorou 100%... eles não vêem que isso foi o prefeito, eles chegam “*tia, a senhora arrumou laranja, hoje tem banana, abacaxi*”. E muitos não têm isso em casa, moram em barraquinhas caindo em pedaços, o único local que se tem alguma coisa é na escola (ENTREVISTA COM DIRETORA, OUT/2010).
- O outro dia eu fiquei assim... a mãe chegou aqui e todos os dias a criança dormia e a gente não estava entendendo porquê. E ela foi falando.. “*não, professora, é porque quando estava de férias, a gente não tinha comida e pra passar a fome deles, eu colocava eles pra dormir*”. Então, quando eles dormem não estão com fome. Nossa, fui na minha casa, esvaziei os armários, esvaziei os armários!!!... e trouxe pra essa senhora e falei... “*você não passe fome, você venha à escola!*”. Assim, a gente tem que ver isso, as famílias estão morrendo de fome aqui. Na hora do lanche, tem crianças que comem 4, 5 vezes... 4, 5, porque não come direito, e ainda tem aqueles que pedem pra levar um pouquinho pra mãe e pros irmãozinhos... tanta gente aqui passando fome, que hoje eu posso estar doando um prato de comida e amanhã ser o médico da comunidade. Ele vai retribuir isso não pra mim, vai retribuir isso pra comunidade, porque se eu fui ajudado quando novo, então posso ajudar agora... (ENTREVISTA COM DIRETORA, OUT/2010).

O desejo de aprender e estimular o outro nesse sentido se reflete não somente na sua atuação como gestora, mas também na sua relação com a família, conforme o relato abaixo. Insinua-se o quanto a busca pelo aprender é um caminho no qual se entrelaçam a realização pessoal, a superação das condições de vida e o alimento afetivo:

- ... tá no sangue ser professor, tá no sangue querer mudar o mundo. Eu quero que as pessoas cresçam e falem... *“olha, eu consegui um estudo”*. O exemplo igual te falei, minha mãe começou a estudar. Ela tinha documentação de 7ª série e pegou fogo a escola, então não tinha mais documentação. Ela veio pra essa escola, fez a 1ª série, e como ela já tinha a 7ª, fez um teste e jogaram pra 5ª. E ela teve que refazer a 5ª, fizeram um outro teste e ela foi pra 8ª... ela *“ah, não, já tá bom”*... *“Mãe, vai estudar numa escola particular o ensino médio”*. Fez o ensino médio, aí tinha um vestibular... *“ah, vou tentar”*. Fez letras e já foi direto pra pós. E assim, pros alunos do noturno... é uma rainha! Ela dá aula aqui no noturno e os alunos se espelham nela, é um zelo com ela, trazem lanche, aquela coisa assim... (ENTREVISTA COM DIRETORA, OUT/2010).

Do trecho abaixo, ressalta-se a relação com a mãe como *“mola de sustentação”* e com o pai, apesar do pouco contato, significa que ele está ajudando com *“alimento, roupa, visitando alguma família necessitada”*. A identificação primária com os pais (FREUD, 1921), simbolizando uma família que chegou a passar fome, associada à imagem materna como pilar para superação das dificuldades e à imagem paterna de alteridade para com as famílias carentes, permeia seu desejo de fazer diferença na vida do outro. Esses processos identificatórios são profundos a ponto de, como vimos num trecho anterior, mobilizá-la a esvaziar seus armários ao ver alguém passando fome.

- Minha mãe me apóia em tudo que eu faço! Às vezes eu to assim *“ah, não vou fazer isso”*, e ela *“não, vamos, tenha força! Vamos que isso daí passa!”*... a minha mola de sustentação é ela. Meu pai tenho pouco contato com ele por quê? Ele sai 5 da manhã e chega 7, 7 eu não estou em casa. Quando eu chego 9 e meia, 10, ele já está dormindo. E final de semana sempre ele tá trabalhando na parte religiosa, ele faz trabalhos com os vicentinos, tá entregando alimento, roupa, visitando alguma família necessitada. Sempre tive o apoio deles... (ENTREVISTA COM DIRETORA, NOV/2010).

O desejo de estudar, o impulso para aprender, permeia a constituição de sujeito da sua história, desde a infância, na relação com si mesmo e o outro, como caminhos de superação da carência do alimento físico e afetivo. Pelas anotações no diário de campo, a gestora relata um episódio que reflete seu desejo de transformar alunos difíceis em *“querer ser gente”*. Ela mesma diz que se considerava uma *“pimentinha”* na 5ª série, mas da mesma forma que teve professoras, como C.A., que a fez perceber a importância do estudo para *“ser alguém”*, também sabe da diferença que pode fazer quando lida com alunos assim, pelo saber de si e pela sensibilidade em perceber o potencial.

Nesse episódio, uma professora da escola a chamou para ajudá-la com seus alunos que *“estavam impossíveis”*. Ao sentir seu papel como gestora - *“ah, sou uma autoridade”* -, em vez de repreender as crianças, as fez refletir: *“o que é estudar?”*. Uns



responderam “fazer lição dada pela professora” e ela foi explicando a importância do aprender, continuando a reflexão: “o que vocês querem ser?” e “falei, falei, falei... quero você um médico, você um professor”. As crianças se empolgaram e começaram a sonhar: um disse “eu quero ser diretor”, outra “eu quero ser secretária”, e assim os alunos “impossíveis” começaram a canalizar sua energia para sonhos de vida. Como resultado, prometeu organizar o dia do “diretor-mirim”. Possivelmente sua atitude como gestora ficará marcada na memória escolar de alguma criança.

No papel como educadora e mãe de duas filhas, também emerge o desejo associado a “conhecer a vida através da cultura”:

- E assim eu tento colocar minhas filhas muito na questão da cultura, de conhecer a vida através da cultura... que é muito complicado hoje de você ter um filho e deixar a mercê dos colegas... as famílias são totalmente desestruturadas, na minha casa a gente tem o costume de pedir benção, vai com deus... e eu vejo em outras famílias o você... “oh, mãe, você fez isso?”... lá em casa não existe o você. Se a pessoa tiver uma estatura de 3 dedos acima delas, é a senhora. Elas trabalham esse conceito mais antigo de a senhora, com respeito aos mais velhos... E são duas meninas que gostam muito de estudar, só que detestam artes... (rs) eu não sei porque mas detestam artes! (rs). A mais velha é mais na lógica, matemática. A mais nova gosta de ouvir histórias... mas na parte de artesanato, arte, cultura, não são muito ligadas não... preferem fazer desenhos no computador, utilizando *paint* ou *photoscape*... gostam de criar muito nessa parte gráfica... (ENTREVISTA COM DIRETORA, NOV/2010).
- ... eu acredito que a arte, ela é o meio mais fácil da aprendizagem. A partir do momento que a criança começa a enxergar diversas tonalidades de uma cor, que consegue em tudo ver beleza, aí nós vamos pro campo da subjetividade... fluem todos os sentimentos dela (ENTREVISTA COM DIRETORA, NOV/2010).

As atividades em seu tempo de lazer também estão associadas à sua busca por conhecer e sentir diferentes tipos de artes e sua história, visitando museus e presenteando familiares e amigos com objetos de artesanato, feitos por ela mesma.

- Amo ir a museu! O da República acredito que eu seja uma das frequentadoras mais assíduas (rs). Gosto muito de sentar diante de uma obra de arte e olhar, sentir... eu tenho sensações que são totalmente diferentes das outras pessoas, eu viajo, eu vou lá na tela, vejo a... pincelada da pessoa ali, consigo ver os riscos... Eu gosto muito de história da arte em si, em conhecer a época... (ENTREVISTA COM DIRETORA, NOV/2010).
- eu gosto de presentear as pessoas com algo que eu fiz! Pra mim tem um valor maior do que eu ir lá e gastar uns 200 reais numa sandália... não tem um valor tão grande com o meu sentimento, as minhas horas gastas ali, a cor foi escolhida com carinho, então pra mim, tem um valor muito grande (ENTREVISTA COM DIRETORA, NOV/2010).

Toda a discussão desta análise sobre como desejos e saberes permeiam a constituição da subjetividade da gestora na sua relação consigo, com o outro e com o mundo (CHARLOT, 2000) estende-se também ao seu contexto profissional, atualmente, enquanto diretora da escola. De outro modo, também as marcas das diretoras pelas quais passou na sua trajetória de vida escolar serão analisadas e entrelaçadas à sua própria “marca” como gestora, permeada pelos seus desejos e saberes.

**As marcas de suas antigas diretoras – “o amor, respeito e cuidado que a diretora teve comigo, me deram bastante confiança”** (MEMÓRIA EDUCATIVA, DIRETORA, DEZ/2010)

As marcas deixadas pela personalidade dos professores, como prazeres ou desprazeres, estendem-se também para as experiências com as diretoras, pelas quais passou desde o início do ensino fundamental. Interessante salientar como tem lembranças que remetem à época da 2ª série, quando ainda tinha uns 8 anos, conforme alguns relatos a seguir registrados na sua memória educativa:

- ☐ A diretora dessa época jamais esquecerei, chamava-se D.A., porém não dispensava o uso do pronome Dona. Então Dona D.A. era uma negra bem arrumada, evangélica de nascença. Tinha o costume de fazer antes das aulas uma oração no pátio com todos os alunos, estes ficavam enfileirados uns atrás dos outros parecendo um quartel e aí daquele que não orasse, era conduzido até a frente e tinha que orar sozinho. Ainda bem que nunca caí nesta cilada! (MEMÓRIA EDUCATIVA, DIRETORA, DEZ/2010).

Na 3ª série houve um episódio em que precisou ir diretamente à sala da diretora da escola, mas se surpreendeu com a atitude de “*amor, respeito e cuidado*” da diretora. E na 5ª série, também emergiram algumas lembranças boas, conforme relata a seguir:

- ☐ Meu avô faleceu e tivemos que viajar para o Tocantins, lá ficamos por duas semanas, e quando eu retornei para estudar fui levada a diretoria da escola, pois como havia faltado muito, a diretora queria saber o motivo, entrei ali muito assustada, porém o amor, respeito e cuidado que a diretora teve comigo, me deram bastante confiança (MEMÓRIA EDUCATIVA, DIRETORA, DEZ/2010).
- ☐ Nesta escola a primeira diretora era a senhora C., uma moça de atitudes corretas e sensatas, porém não foi uma diretora com grandes feitos para mim. Na segunda gestão desta escola, assumida pela senhora M. do S.G., vi uma pessoa com senso de responsabilidade e que primava pelo bem estar dos educandos (MEMÓRIA EDUCATIVA, DIRETORA, DEZ/2010).

Mas ao iniciar sua carreira profissional como educadora, as lembranças não foram nada prazerosas. Na primeira entrevista, ela descreve a “*chantagem emocional*” que a diretora fez quando estava naquela sua primeira experiência, na qual foi jogada numa turma “impossível” logo depois de se formar no magistério:

- ☑ E eu sai da escola porque eu... levei uma queda e fracturei o pé. E a diretora... eu era contrato, a diretora falou o seguinte... “*você não pode colocar o atestado, se você colocar o atestado, você vai perder o emprego*”. Fazendo uma chantagem emocional... e eu não agüentava vim trabalhar com o pé no gesso. E eu recebi um convite pra dobrar a carga horária numa escola num outro bairro (ENTREVISTA COM DIRETORA, OUT/2010).

E quando foi trabalhar naquela segunda escola, veio outra desilusão com as relações estabelecidas:

- ☑ Eu não tive no estágio uma preparação pra trabalhar com estêncil, não tive... é que aqui nós utilizamos estêncil ainda... mimeógrafo, aquele roxinho que roda, faz o barulho todo. Não temos ainda máquinas de xérox, ainda trabalhamos como nossos professores lá em 1800 (rrss). Então, eu não tinha esse hábito e eu fiz uma prova com

todo carinho, mas eu não sabia mexer. Quando a diretora pegou, ela foi muito mal-educada comigo. Falou bem assim... *“olha, a porcaria que essa professora fez”* e rasgou na minha frente. Mas eu era contrato, eu não podia falar nada, eu precisava daquele momento... e pedi a uma outra professora pra fazer. E eu achei que estava errado, eu era a professora da turma, eu sabia o nível que a turma estava! Mas ela queria estética! E desse dia em diante eu aprendi a fazer estêncil (rs)... eu aprendi a fazer estêncil! (ENTREVISTA COM DIRETORA, OUT/2010).

Para além da desilusão com a atitude da diretora, observa-se acima como o não-afeto a mobilizou ao aprendizado para não ser tratada com desrespeito novamente: *“desse dia em diante aprendi a fazer estêncil (rs)... eu aprendi a fazer estêncil!”*. Nesse sentido, infere-se que o sofrimento dessa vivência traumática somado ao desejo de evitar o desprazer, foi canalizado para o aprender, como caminho para seu investimento libidinal. Mais uma vez percebe-se como desejo de saber e afeto se articulam numa trama complexa. Pode-se articular ainda à análise de Freud (1930) sobre os diferentes caminhos na busca da felicidade e de um propósito da vida, e como cada indivíduo procura intensificar mais o princípio de prazer como uma *“meta positiva”* e evitar o desprazer, pelo que ele chama de *“meta negativa”*.

Entre admirações e desilusões com diretoras, inscreve-se o que a marcou positivamente, por estar mais associado ao seu atual estilo de gestão: a preocupação com a humanização das relações com a comunidade escolar.

- ... eu trabalho muito ligada à comunidade... às vezes eu tenho até discussões com professor, porque em primeiro lugar pra mim é o aluno e a comunidade. Funcionários, nós somos pagos pra isso, pra tratar bem... é aquela lei do negócio - cliente tem sempre razão. Por mais que ele esteja errado, sempre tem razão. Então, chegam algumas mães aqui muito exaltadas por bolsa escola ou aquilo outro... *“não mãezinha, vamos ver, a gente analisa e tudo”*... porque em outros momentos já tive isso aqui, funcionários não tinham paciência de conversar. E agora não, teve uma mãezinha que foi suspensa a bolsa pela segunda vez e ontem ela veio muito exaltada.. falei *“então vem amanhã cedo que a gente conversa direitinho”*. A nossa parte nós fizemos! (ENTREVISTA COM DIRETORA, OUT/2010).
- Eu trabalho muito assim com o pessoal. Se tem um professor, um funcionário, que veio pra escola e o filho está doente... *“faça a sua limpeza e vá pra casa”*. Não há necessidade de se trabalhar o horário todo. Eu sei que a nossa lei aqui que rege os funcionários públicos do município é muito clara ao falar que deve trabalhar as suas 4, 6 horas. Porém, assim, a gente também tem que ser maleável, porque não adianta a pessoa trabalhar 6 horas e não desenvolver bem. É melhor que faça 3, mas que não esteja preocupada com o filho (ENTREVISTA COM DIRETORA, OUT/2010).
- Questão filhos, muitas das funcionárias trazem os filhos pra escola porque não tem quem fique com eles. E pra que eles não fiquem no pátio, eu coloco eles como ouvintes nas salas. Eles ficam integrados aos alunos... quando vêm estudar já conhecem como é a regra, como é a filhinha no lanche. São filhos menores, e aí a gente coloca na turma de alfabetização. Se são maiores um pouquinho, já vão pra outra turma e já pegam um reforquinho. Tem crianças aí que... vamos dizer... nesta brincadeira, já estão alfabetizados... quando for realmente matriculado, já passou por uma alfabetização e só vai dar continuidade (ENTREVISTA COM DIRETORA, OUT/2010).

Percebe-se como a gestora dá um tom a sua forma de gestão que não está atrelado somente ao cumprimento de processos burocráticos: tratamento especial às mães, funcionárias que estão com filhos doentes podem sair mais cedo e os filhos que não têm com quem ficar são integrados nas atividades escolares. Lück (2006; 2009) discute justamente como a prática de gestão escolar perpassa pela mobilização da “*energia dinâmica das relações interpessoais*”, e não deve restringir-se à “*formalidade, burocracia, obediência limitada a normas e regulamentos, sem consideração com a dimensão humana do trabalho, com sua dinâmica e suas tensões naturais*”. Interessante refletir também como essa dinâmica não fica atrelada estaticamente ao estilo de cada gestor pela constituição da sua subjetividade, mas como numa mesma gestão pode ocorrer uma dinâmica de mudança a partir da aprendizagem e da evolução pessoal, pelo saber de si na relação com o outro e com o mundo, como será analisado.

O trecho abaixo evidencia como a gestora tem como objetivo superar a resistência em aprender sobre leis, a qual traz desde a época do magistério, fase na qual tanto as leis quanto Freud “*não entravam na minha cabeça*”. Ela avalia sua própria gestão como muito ligada à questão da afetividade, porém, conforme já relatado, ela expressou na disciplina a distância após a leitura do texto sobre fraternidade que “*sinto que estou fazendo o percurso inverso... Já cuidei muito das outras pessoas, e só recebi pedradas, ando muito ressabiada com alguns acontecimentos. O texto me fez refletir sobre meu real papel na sociedade*”. E pelo relato, evidencia-se essa mudança em si, com possíveis impactos na dinâmica da sua gestão:

- Eu estava até essa semana lá na Secretaria de Educação e vendo o quanto eu sou leiga em leis... eu to muito ligada a essa parte que eu te falei, afetividade, trabalho muito com o pessoal dos alunos, porém as leis eu deixei de lado. Então, agora está na hora de buscar uma... uma junção entre lei e o pessoal... o pessoal que eu digo assim na questão da afetividade. Colocar os dois juntos, não ofendendo ninguém, mas também não tirando o... direito e muito menos forçando o dever, coloca uma coisa no estágio certinho (ENTREVISTA COM DIRETORA, OUT/2010).

Parece que chegou o momento para superar a resistência, que vinha desde o magistério, em aprender tanto as leis quanto a psicanálise. Por um lado, percebe a importância da “*junção entre lei e o pessoal*”, como expõe acima. Por outro, iniciou recentemente sua dedicação ao estudo da dimensão da subjetividade, com o referencial psicanalítico, pela participação na disciplina e escolha desse tema para sua monografia na Escola de Gestores. Quem sabe os efeitos que podem emergir a partir desses novos saberes? Talvez encontre caminhos para compreender por que mesmo com especial atenção ao afeto para com o outro, questiona qual “*meu real papel na sociedade... já cuidei muito das outras pessoas, e só recebi pedradas*”, conforme relatado anteriormente.

Pelos saberes da metapsicologia, sabe-se que a forma de se relacionar com o afeto ou não-afeto do outro, passa pela ordem do próprio desejo, e que as regras sociais são expressões da necessidade de equilíbrio dos impulsos narcísicos em nome da convivência coletiva. A singularidade de sua atuação parece emergir dos projetos que foram desenvolvidos durante a sua gestão, levando-a a um aprofundamento na dinâmica das relações intersubjetivas entre gestora e membros da equipe, analisado a seguir.

**Singularidade na sua própria marca como gestora - “O ano passado foi um ano que eu ainda não tinha a compreensão de gestão... eu me sentia muito amarrada... tudo eu chorava, me debulhava em lágrimas... e já esse ano, eu estou colocando a minha marca!”** (ENTREVISTA COM DIRETORA, OUT/2010)

O primeiro ano como gestora foi em 2009, ano no qual tinha uma co-gestão com um vice-diretor indicado pela Prefeitura. Já em 2010, esse cargo foi extinto e a diretora passou a trabalhar colocando mais a sua marca, conforme relata a seguir:

- O ano passado foi um ano que eu ainda não tinha a compreensão de gestão, eu ainda estava assim... eu me sentia muito amarrada, tudo eu chorava, tudo eu chorava, me debulhava em lágrimas. E eu tinha um vice-diretor indicado pelo prefeito, e todas as ações que eu tentava fazer, ele falava... “*não faça isso que vão tirar o cargo*”. Então, trabalhei sob pressão, eu era o tempo inteiro pressionada. E já esse ano, o cargo foi extinto temporariamente, e eu estou trabalhando sozinha. Então, as coisas esse ano estão fluindo muito mais do que no ano passado, porque assim eu tomo a iniciativa de gestor.... Cada pessoa tem a sua marca, então eu estou colocando a minha marca! Todos os eventos realizados na escola até hoje, do início do ano até hoje, são todos elogiados (ENTREVISTA COM DIRETORA, OUT/2010).

Pelo trecho acima, observa-se como na co-gestão com o vice se “*sentia muito amarrada*” para, no segundo ano de seu mandato, “*trabalhando sozinha... as coisas esse ano estão fluindo muito mais*”. Apesar da ausência de mais dados sobre a vice-diretoria, sabendo-se apenas que era externo ao quadro da escola e indicado pela Prefeitura, este ponto merece um destaque com a devida articulação teórica. Quando Freud (1921) referencia a discussão de Le Bon sobre a integração de um indivíduo num grupo, discorre sobre o efeito do “*contágio*” e do sacrifício dos interesses pessoais em nome da obediência às sugestões do sujeito que exerce o papel de autoridade ou do coletivo. Para além, a teoria freudiana defende que a alteração mental de um sujeito, ao fazer parte de um grupo, se entrelaça aos laços libidinais e identificatórios, da ordem do desejo inconsciente. Na situação relatada acima, evidencia-se a falta de laços de identificação e algo a fazia sentir-se “*amarrada*” à figura de autoridade que o vice-diretor simbolizava, apesar dela ser a diretora, expressando sofrimento e entraves para colocar sua “*marca*”.

Segundo Enriquez (1991), o imaginário institucional por quem exerce autoridade prende seus membros no emaranhado psíquico “*dos seus próprios desejos de afirmação narcísica e de identificação, nas suas fantasias de onipotência ou na sua necessidade de amor*”. A gestora faz parte do quadro da escola desde 1997 e, de certa forma, o estar gestora passa pelo desejo de realização pessoal e do seu ideal imaginário. Tinha enfrentado a resistência inicial de parte dos funcionários que gostavam muito da diretora anterior, e encontrou-se no primeiro ano à mercê do poder do sujeito que exercia o papel de vice. A soma dessas tensões, insinuando uma ligação com os alicerces de seus desejos e necessidades, pode ter resultado no sofrimento que a fazia “*debulhar em lágrimas*”. Kaës (1991) ressalta como angústias sentidas pelos indivíduos numa organização nem sempre estão relacionadas à instituição em si, mas a desejos recalçados, assim como a intensidade emocional que emerge do ato transferencial imbrica-se a processos inconscientes para além da relação com a pessoa em si (Freud, 1909; Tanis, 1995).

Sobre os projetos realizados na escola, foram muitos nos quase dois anos de gestão e, de forma geral, percebe-se constantemente uma preocupação com a qualidade dos eventos, o cuidado com os alunos e pais e o “querer ajudar” e fazer diferença na vida do outro e da comunidade escolar. A gestora expressou satisfação pela escola ter recebido recentemente computadores e a verba da sala de recursos para crianças com necessidades especiais. E abaixo relata como se organizou um evento familiar:

Um dia da família na escola – E nós fizemos assim um momento diferente. Os professores ficaram em sala de aula com os alunos... sala oficina, sala filme, sala de fazer pipa, alguns jogando futebol na rua com umas professoras, e os pais dos alunos aqui no pátio. Então, os filhos ficavam brincando e os pais assistindo às palestras com fonoaudióloga, psicóloga, nutricionista... em parceria com a polícia militar, agora tem o PROERJ pais. Fizemos dois lanches, um primeiro servido pros filhos... quando os pais vieram, se alimentaram normalmente, enquanto as crianças já estavam correndo novamente. Então, foi uma iniciativa da Secretaria de Educação, porém a realização deu-se à equipe. Não digo a mim, porque não era eu que tava limpando a escola. A escola, durante o evento, não parecia que tinha pessoas. A escola estava limpa... em locais estratégicos os sacos de lixo. E foi muito bem visto pelos pais! (ENTREVISTA COM DIRETORA, OUT/2010).

Outros relatos merecem um destaque especial pela relação com o objeto de estudo. Abaixo, a gestora expressa o desejo de compartilhar o que aprende sobre arte, organizando uma oficina com alunas e mães. Sabe-se da forte ligação da gestora com esse seu desejo de saber e como essa questão permeia suas relações com familiares, amigos e atividades de lazer, a qual se estende também ao contexto profissional.

Oficina de *decoupage* no dia das mães – Tudo que eu aprendo não fica comigo... olha, eu fui fazer um curso de *decoupage*. R\$ 80,00, é um curso caro. Cheguei aqui e ensinei pras mulheres na hora, pras funcionárias e pras mães. Eu não consigo ficar guardando nada pra mim... ficaram super felizes. Ensinei fazer ponto-cruz, o que eu sei eu passo. (ENTREVISTA COM DIRETORA, OUT/2010).

Como observado no relato a seguir, há um espaço cedido para dança a rapazes de bairros distantes que faz lembrar sobre uma das suas primeiras experiências profissionais, aos 19 anos quando deu aula no EJA para alunos considerados “perigosos”. Repete-se assim a oportunidade de construir uma relação de respeito. A gestora complementa: “*eu vejo a comunidade assim, como ela merece. Aqui, quando se fala [no bairro], o pessoal já torce o pescoço... o bairro tem uma fama ruim, apesar de que quem mora aqui não vê esses acontecimentos... Então, eu quero muito ajudar a comunidade*” (ENTREVISTA COM DIRETORA, OUT/2010). Seu desejo em ajudar a comunidade do bairro, onde foi criada e vem exercendo sua profissão, se espelha nessa concessão do espaço escolar pois, como disse, “*é bem melhor eles estarem aqui dentro do que estarem na esquina assaltando esse pessoal que tá saindo daqui*”. Sabe-se pela constituição de sua subjetividade, a atenção dada ao suprir o alimento, levando-a a estabelecer parcerias com instituições religiosas para garantir o lanche no período noturno para esses rapazes da dança, e não somente para os alunos formalmente matriculados no EJA.

Sala cedida à noite para rapazes dançarem - Ao redor da nossa escola, tem muito boca de fumo, aqui é um local um tanto que perigoso. Porém, a escola não tem nenhuma pichação. Ontem, um rapaz disse... “*bem, você deve ter uma conversa muito boa com a comunidade*”. A escola à noite, além das aulas, ainda é cedida uma sala pra rapazes de bairros distantes para dançarem. A gente sabe da vida tortuosa de algumas pessoas. Porém, aqui dentro da escola, eles são respeitados... esses rapazes muitas vezes assim mal vistos pela sociedade, no noturno eles lancham junto com nossos alunos. Eu tenho algumas parcerias com instituições religiosas e, às vezes, quando nosso lanche está acabando, eu vou lá e solicito algum mantimento pra juntar com o noturno, porque, além dos nossos alunos mesmos, ainda alimenta de 20 a 30 rapazes. Eles dançam acho que é *break*, que usam a cabeça... eles já tem o balde dado pela escola, pano e tudo, e a sala é super limpa... e não tem professor... o respeito que se tem, nunca quebraram nada, nada. Alguns alunos no noturno pediram “*tira esses meninos daqui*”. Mas é bem melhor eles estarem aqui dentro do que estarem na esquina assaltando esse pessoal que tá saindo daqui. Aqui não acontece isso, assalto aqui é mínimo, mínimo... apesar de ser um bairro com muita boca de fumo (ENTREVISTA COM DIRETORA, OUT/2010).

A gestora também relata sobre dois episódios, da menina com o rosto queimado e da visita de um jogador para-olímpico, evidenciando-se como o saber sobre a trajetória de vida singular pode elevar o sentimento de alteridade para com o outro. Enriquez (2008) discorre sobre a importância da reflexão sobre si mesmo e o “*problema crucial da existência: o da alteridade dos outros e o de sua própria alteridade*” como possível caminho para não “*evitar a si mesmo e... os outros*” e para re-significar as próprias marcas e nossa relação com o próximo. A gestora expressa sobre como essas experiências “*fazem a diferença*”, como no caso da menina rebelde que “*se tornou uma das nossas melhores alunas*”, após a oportunidade de conversar com esse jogador para-olímpico.

Visita de uma menina queimada num incêndio – No bairro nós temos uma criança que por um descuido da mãe foi queimada num incêndio e o rosto dela... praticamente a pele derreteu. O olho dela é embaixo, todo deformado. Ela não estuda aqui, mas ela veio acompanhando uma amiga. Primeira vez que ela entrou na escola, teve criança que chorou, saiu correndo, outras sorrindo. E eu pedi aos professores que falassem o que aconteceu. Algumas crianças já começaram a chorar. Segunda vez que ela veio, já foi totalmente diferente... *“vem cá nenezinha, vem cá”* (ENTREVISTA COM DIRETORA, OUT/2010).

Projeto chamado “Raquetada no preconceito” – Eu sou muito ligada a internet, eu sou viciada em chats. E num desses chats, conheci um jogador de tênis de mesa paraolímpico. Mas até então eu não sabia nada sobre a pessoa. E em 2009, a escola teve a honra de conhecê-lo. É o Lincon Lacerda, jogador de Goiás, já esteve numa paraolimpíada e ele veio à escola e foi contar como foi que ficou deficiente... numa brincadeira na escola com 12 anos. Ele caiu e quebrou o colo do fêmur. Então, ele ficou em cadeira de rodas e depois ele começou a fazer fisioterapia e começou a andar. Ele veio praticamente uma semana... as mães na sexta-feira vieram conhecê-lo, tiraram foto, falaram *“olha, a sua história de vida fez meu filho chorar lá em casa... ele contou com tanto gosto que eu quis vim te conhecer”*. E foi assim um momento de tietagem... os alunos fizeram cartazes. Nós tínhamos aqui algumas crianças, que os irmãos dessas meninas haviam cometido um assassinato. Era uma aluna rebelde... e ele foi e teve uma conversa séria com ela, e ela se tornou uma das nossas melhores alunas, assim, pelo exemplo de vida dele, ele falou... *“você, não vai pra esse mundo não”*. Agora ela saiu da escola e foi pra uma estadual. Mas assim, são momentos que fazem a diferença! (ENTREVISTA COM DIRETORA, OUT/2010).

A gestora relata ainda, a seguir, como aprendeu a considerar todos os funcionários da escola como educadores, independente do lugar que ocupam, presenteando-os com lembrancinhas feitas por ela mesma no Dia do Professor. Pelo registro no diário de campo durante a terceira visita à escola, a pesquisadora teve a surpresa de ser presenteada com uma linda lembrança feita manualmente: um vasinho de gesso, enrolado numa material tipo renda amarrado com uma fita, sustentando em cima uma flor colorida de pano e uma folha de material EVA, além de um porta-bilhete com a mensagem *“Feliz Dia da Professora!”* A descrição da lembrancinha é proposital para evidenciar o talento com o artesanato, o cuidado e o carinho com o outro, permeado pelo seu desejo: *“eu gosto de presentear as pessoas com algo que eu fiz!”*, mais uma vez revelando a relação entre saber e desejo entrelaçados em sua forma singular de gestão.

Jantar aos professores e lembrancinhas para Dia dos Professores – Eu estou fazendo as lembrancinhas para o Dia dos Professores. Eu tenho 29 professores, porém estou fazendo 65 lembranças, porque não é só o professor, o professor está na sala de aula, mas a menina do portão é professora também, porque ela tá ensinando a educação. Então, no início, eu fiz um jantar aos professores, no ano passado... e esse jantar repercutiu muito mal, porque *“ah, só os professores que foram convidados”*... repercutiu mal mas ao mesmo tempo foi uma coisa boa. Depois disso eu não faço nada sozinha! É todo o grupo, toda a escola (ENTREVISTA COM DIRETORA, OUT/2010).

Em outro momento da entrevista, explica como decidiu utilizar parte da verba recebida pela escola em 2009 para aumentar a qualidade do ensino - *“fizemos um estoque de medalhas”* premiando os melhores alunos - e sinaliza a atenção especial



dada à questão do reconhecimento como forma de elevar a auto-estima das crianças que se destacam nos estudos. Vale lembrar um trecho do relato do memorial sobre a 2ª série, “o primeiro amor da minha vida... o mais alto da turma e o mais inteligente, sempre a diretora dava a ele os parabéns pelo desempenho, me tornei a melhor amiga dele”. Sabe-se da complexidade de vivências que se entrelaçam na constituição da subjetividade e não se pode reduzir a simples associações, mas talvez algo se insinue da ordem do desejo inconsciente, imbricado à necessidade de reconhecimento do outro e para si.

Importante lembrar que essa prática de premiação do “aluno ideal” também pode ser analisada à luz da teoria freudiana, com a discussão sobre a função dos ideais e os efeitos que produz na dinâmica grupal. Segundo Freud (1927), os ideais “se tornam fonte de discórdia e inimizades”, ou seja, o reconhecimento do ideal do ego nem sempre instiga o outro no mesmo sentido, pois a singularidade nas formas de apreensão do mundo pode instigar processos discriminatórios nas relações humanas. Para ele, é por meio da “educação para a realidade”, em vez de “para os ideais”, que se eleva a compreensão e acolhimento da heterogeneidade humana. Kaës (1991) dá continuidade a essa discussão sobre os ideais e esclarece como as instituições geralmente exercem a função de curar “a ferida narcísica” e mantém “as funções dos ideais e dos ídolos”, produzindo efeitos nem sempre benéficos para o objetivo coletivo. Sabe-se do olhar sensível da gestora para com os outros alunos “impossíveis”, mas apesar disso, convém reconhecer que algo se produz no cerne das diversas relações grupais entre alunos e entre professor-aluno.

Conclui-se com dois relevantes relatos que abrem a discussão do tema sobre a percepção de sua própria gestão, o primeiro expresso na primeira entrevista, e o segundo que emergiu da segunda atividade da disciplina a distância, sobre a leitura já citada do texto “A Fraternidade em questão” (SÁ, 2009).

- Assim, 2009 foi um ano de muita dificuldade... e este ano [2010] já coloquei alguns pensamentos meus como gestora, algumas marcas. E até o momento tá dando certo. Espero que esses momentos ruins sejam superados o mais breve possível (ENTREVISTA COM DIRETORA, OUT/2010).
- ☰ Como gestores temos que trabalhar mais o cuidar, e este com todos que fazem parte da educação. Assim também abrir o olhar para nossas próprias pessoas, muitas vezes assim como foi transmitido na lenda de Quirón, cuidamos somente dos outros e nossas feridas ficam expostas e até mesmo mal cheirosas. Percebo em alguns profissionais da educação a falta de zelo por seus alunos, só julgando a criança sem entender seu contexto de vida. Para esse profissional o que vale são as cifras no final do mês. Sempre uso em nossas reuniões o pensamento de que nosso emprego existe porque existem crianças que dependem de nós e para eles devemos nos especializar cada dia mais, claro que necessitamos da parte monetária, porém é sempre gratificante ver o sorriso de uma criança ao aprender as primeiras letras. Espero que até o final deste curso eu consiga mudar algumas atitudes não só dos professores e funcionários, mas também minhas (ATIVIDADE 2, DIRETORA, DEZ/2010)

Neste sentido, serão também analisados justamente “*esses momentos ruins*” e como se relacionam com sua equipe de coordenadores, professores e técnicas-administrativas na esperança de superar os problemas enfrentados. Sobre a lenda de Quíron, reflete como muitas vezes “*cuidamos somente dos outros e nossa feridas ficam expostas*” e o quanto deseja “*mudar algumas atitudes não só dos professores e funcionários, mas também minhas*”, portanto, sobre o saber de si e a relação com o outro.

## **b) Dinâmica das relações intersubjetivas**

**A força do infantil** - “***o que me deixa mais assim é que são adultos, deveriam estar tratando o serviço como serviço de adulto, e não, parecem crianças***” (ENTREVISTA COM DIRETORA, OUT/2010)

Quando a pesquisa iniciou em outubro de 2010, a gestora passava por um momento crítico. Pelas observações do diário de campo, a mesma funcionária que quis fazer um abaixo-assinado, quando assumiu a gestão, continuou criando conflitos, culminando na entrada de um recente processo contra ela. Abaixo, expressa como tenta lidar com essa situação:

- ☛ Eu estou precisando de ajuda neste momento. Eu me isolei mais, eu me isolei... Durante a manha, eu sou mais vista pela escola. À tarde, eu uso papéis, eu coloco bilhetes, eu deixo já determinado horário de entrada, saída. Assim, é claro, tem os momentos de reunião, que a gente tem que falar mais, porém eu ainda estou um tanto que perdida pra lidar com isso, com essa questão de rejeição... o que me deixa mais assim é que são adultos, deveria estar tratando o serviço como serviço de adulto, e não, parecem crianças. Eu sempre falo assim... “*parem pra pensar o seguinte, se tivesse que trabalhar no plano piloto, se tivesse que trabalhar em qualquer outro lugar, chegaria no horário, teria horário pra sair*”... se fosse um órgão público federal... Mas a gente vai indo. O momento mais grave foi agora... uma auxiliar de serviços gerais desviada para função de auxiliar administrativo. Porém, ela não quer aceitar isso, ela foi ao sindicato e falou que quer ficar no portão. É aquela coisa assim... eu vou fazer e ninguém manda em mim... e levada também um pouco ao pessoal. Ela não quer, porque já acostumou com aquele grupo, e assim sai, termina o seu serviço, e vai utilizar-se das... conversas paralelas... a gente já tentou destituir esse grupo, mas tá complicado. Eu agora vou tomar a decisão de convidar o Conselho Municipal de Educação pra tá vindo aqui comigo numa reunião. Eu vou falar já apoiada pelo presidente logo e porque aí o que tiver que falar já fala logo pra ele, pra tentar resolver isso aí, porque senão fica assim como se eu quisesse falar, mas não, nós temos que... que ver as leis! (ENTREVISTA COM DIRETORA, OUT/2010).

A partir desse relato, aprofunda-se a discussão sobre as dimensões intersubjetivas como elo essencial com o objeto de estudo. Observa-se como a partir da divergência com essa funcionária, que trabalha no período vespertino, emana uma intensidade emocional que a faz sentir-se “*perdida pra lidar com isso, com essa questão*

de rejeição”. Como resultado, procura-se evitar o outro que causa desprazer e a comunicação se prende a processos formais – “*eu me isolei... eu uso papéis, eu coloco bilhetes, eu deixo já determinado horário de entrada, saída*”. Ou seja, evidencia-se que na ausência de laços de identificação no sentido de contribuírem positivamente para o trabalho em comum, emergem sentimentos de mal-estar, afastamento e, em paralelo à comunicação formal, o conflito lateja no cerne das relações informais.

Freud (1930) dizia que “*a necessidade, as vantagens do trabalho em comum, por si sós, não as manterão unidas*”. Por um lado, o pertencimento a um grupo com o qual flui uma identificação e afinidade, eleva sentimentos de altruísmo e tolerância para com o outro e, por outro, atitudes narcísicas – “*eu vou fazer e ninguém manda em mim*” ao fazer referência à funcionária - geram atos centrados nos desejos do próprio ego e aversão às diferenças na relação com o outro. Para a psicanálise, essa ambivalência de sentimentos é natural das relações humanas e encontra-se enraizada nos protótipos infantis de identificação inconscientes. Quando um sujeito assume a figura de autoridade, a equipe acaba projetando o seu ideal de ego entrelaçado à carga emocional das marcas inconscientes do passado, porém ativas no ato transferencial presente.

Aprofundando o desabafo de como sente que precisa de ajuda para lidar com essa rejeição, pelas observações do diário de campo, essa situação de conflito a deixou tão ansiosa que achou por bem consultar um psicólogo para aliviar a angústia. Conforme observado por Plastino (2001), sabe-se das vicissitudes que cada sujeito passa desde a infância para lidar com a “*angústia provocada pela ameaça de perda de amor*”, pois somos marcados, segundo esclarece Nasio (1999), por aqueles que “*amamos fortemente no passado e às vezes perdemos*”. Apesar da ausência de mais dados sobre a funcionária citada, sabe-se apenas o quanto ela se sentia querida pela diretora anterior, a qual, pelos relatos da equipe, “*era uma pessoa muito amiga de todos... quando chega aqui no portão... todo mundo é de beijo e abraço com ela*”. Pode-se inferir que há uma trama complexa de encontro de inconscientes, pelo simbolismo que a antiga diretora representa e pela forte rejeição com a atual gestora, mobilizando profundas emoções ao ter que lidar com o não-afeto nessa relação intersubjetiva.

Pelas observações do diário de campo, esse conflito culminou numa discussão. A gestora relata que quando a funcionária e mais duas colegas entraram na sua sala e começaram a fazer reclamações e reivindicações, chegou a sentir raiva e “*falar coisas que não deveria*”. Como resultado, a funcionária entrou com o processo contra ela. Pode-se inferir que na tensão criada entre seus impulsos libidinais e sua responsabilidade como diretora perante as normas sociais e as leis, assim como pela constituição da sua

subjetividade no que tange a manter a qualidade das relações humanas, ocorreu extrema angústia pela transgressão do seu superego. Após a audiência, a gestora teve que, publicamente, fazer um pedido de desculpas, no qual chegou até a se ajoelhar na tentativa de resolver o conflito. Apesar de tudo isso, segundo a gestora, o conflito continua latente e a funcionária não a aceita. Que cristalizações tão profundas são essas, tão difíceis de diluir?

Dando continuidade às observações do diário de campo, logo após a audiência e o episódio de pedido de desculpas, a gestora expressou: *“vou fazer uma atividade de arte com as mães para esquecer isso”*. Independente do fato de ter sido realizada esta segunda oficina com as mães, pela ausência de dados posteriores, pode-se inferir um possível caminho para canalização de suas pulsões. A sublimação da descarga pulsional remete ao seu desejo de compartilhar o que ama fazer, faz muito bem e traz felicidade para o outro, pois pela experiência da primeira oficina às participantes, expressou que *“ficaram super felizes”*. Segundo Nasio (1999), a sublimação envolve redirecionar energia *“para um alvo que agrega maior valor social”* e, conforme esclarece Fuks (2007), está associada a *“número grande de conquistas culturais, todas elas ligadas aos feitos mais importantes do sujeito ou do grupo social”*. Nesse sentido, evidencia-se o quanto as ações da sua gestão são permeadas pela constituição da sua subjetividade e pela singularidade na sua forma de se relacionar consigo, com o outro e com as atividades (CHARLOT, 2000), no caso de trabalho.

Outro ponto de destaque relaciona-se com a força do infantil e o seguinte trecho presente no próprio título desta análise: *“o que me deixa mais assim é que são adultos, deveriam estar tratando o serviço como serviço de adulto, e não, parecem crianças”*. Conforme analisado por Tanis (1995), para a psicanálise há diferença entre *“noção de infantil”* e *“infantilidade do comportamento”*. A expectativa que se cria ao se lidar com adultos é frustrada diante da inevitável heterogeneidade humana e permeada pela idealização imaginária: *“se tivesse que trabalhar no plano piloto, se tivesse que trabalhar em qualquer outro lugar, chegaria no horário, teria horário pra sair... se fosse um órgão público federal”*. As reações contratransferenciais para com as *“atitudes infantis”* podem ser amenizadas pela compreensão do infantil que, no seu sentido mais amplo, lateja no psiquismo do adulto. Sabe-se de como nos atos transferenciais, afetuoso ou hostil, um sujeito revive uma carga emocional do passado (TANIS, 1995; MORGADO, 2002). Nesse sentido, mesmo o não-conhecimento dos elos inconscientes, o saber de que há algo para além da intensidade emocional, com uma força atemporal não restrita ao momento ou à

pessoa presente, pode trazer um novo olhar para compreender “*no presente transferencial as linhas de força do infantil*” (TANIS, 1995).

No trecho a seguir, a gestora relata um episódio, próximo ao Dia da Criança, que também reflete uma expectativa frustrada com professores e o desejo pelo ideal da equipe unida, concluindo que “*às vezes eu bato muito na pedra, ali... igual a água*”:

- O meu salário, como professora, tem uma gratificação que se chama regência de classe. Se eu recebo a mais e é regência de classe, eu não vejo problema algum tirar daquele dinheiro e comprar materiais pra meus alunos. E assim, nossa, já teve inúmeras vezes que eu compro alguma coisa. Na época que eu era professora direto... e uma vez eu fui a um vereador e pedi uns 500 reais de materiais e dei pros alunos. E eu queria que as pessoas vissem isso... é uma coisa que eu tento, mas aí a gente já chega na barreira da pessoa: “eu”. Vem a Semana da Criança! Eu solicitei que os coordenadores vissem com os professores... “*cada um fica responsável por uma sala e compra o material da sala*”. Já não querem mais fazer isso, porque vão tirar 10 reais [da regência de classe]. 10 reais não é nada! Pra você, 60 alunos com 10 reais, vai ser um momento que você vai tá dando uma alegria... e aí usam “*ah, a diretora vai atrás*”. Mas não é só isso. Não é a diretora ir atrás. Ter onde conseguir isso, eu tenho, mas não acho justo simplesmente eu correr atrás. A coisa é maravilhosa em equipe, quando a equipe fala assim... “*vamos fazer assim, assim, assim*”... às vezes eu bato muito na pedra, ali.. igual a água (ENTREVISTA COM DIRETORA, OUT/2010).

No exemplo acima, observam-se diferentes atitudes diante da sugestão de cada um sacrificar “10 reais” da regência de classe para comprar presentes para o Dia da Criança. Na percepção da gestora, “*dez reais não é nada*” e ela não acha justo “*simplesmente eu correr atrás*”, em função da idealização de que “*a coisa é maravilhosa em equipe*” e por desejar que sua decisão seja aceita por todo o grupo. A inevitável heterogeneidade humana perpassa pela dimensão da subjetividade e suas diversas formas de investimento libidinal no trabalho, desde sujeitos que demonstram mais alteridade para com o grupo todo assim como outros cujo narcisismo fica mais restrito ao nível pessoal ou grupal. Segundo Enriquez (1991), as instituições tendem a trabalhar pelo ideal do bem comum e na ilusão da sua função unificadora para garantir a missão a que se propõe. Kaës (1991) também discorre sobre essa busca pela unidade fundamentada no ideal, e como pouco se investe do saber no que tange à heterogeneidade inerente ao fenômeno humano e aos seus vínculos “inter e transpsíquicos” nas instituições. Um novo saber sobre o “real” nas instituições, reconhecendo a dimensão afetiva inconsciente, pode proporcionar maior aceitação da “*coexistência das conjunções e das disjunções, da continuidade e das rupturas, dos ajustamentos reguladores e das irrupções criadoras*” (KAES, 1991). Assim como “*acolher o sentido que circula nela e dar sentido ao que ela faz*” (ENRIQUEZ, 1991) constitui-se como um caminho que vai da expectativa do ideal para um novo olhar. Este novo olhar pode possibilitar uma abertura maior às decisões gerenciais em conjunto com o grupo, sem tanta frustração de seu desejo pessoal.

Para finalizar a análise dos dados expressos pela diretora, apresenta-se um trecho no qual conta sobre o dia de abertura do curso Escola de Gestores, no qual aproximadamente 350 cursistas se reuniram num encontro presencial, sendo parte do dia dedicado a uma palestra ministrada pela professora da Faculdade de Educação da UnB, Ilma Passos Veiga. Ela assistiu à palestra ao lado de uma das integrantes da equipe escolar, também participante do curso, referida neste trabalho como professora-coordenadora:

- No dia lá da gestão, no primeiro dia da pós, no dia 8 de setembro, tudo que a Ilma Passos falava... a [professora-coordenadora] batia o braço assim e falava *“gente, é tudo isso que você fala na escola”*... é toda essa questão de afetividade, respeito! E eu não leio muito Ilma Passos, o que eu leio mais é... o Chalita, são mais assim... essa parte mais de auto-ajuda. E aí vem a Ilma falando tudo aquilo... o gestor, ele tem que tá sabendo o que menino tem, um gestor tem que tá olhando tudo aquilo ali. E ela o tempo inteiro... *“nossa, mas é o que você fala, é o que você fala!”*. Então, já tenho uma pessoa como apoio pra tá disseminando essas idéias. Então, às vezes quando começa ter algum atrito, ela vai e fala *“não gente, olha, vamos fazer assim”*, e tá sendo um grande apoio (ENTREVISTA COM DIRETORA, OUT/2010).

Evidencia-se o que já foi discutido sobre a constituição da subjetividade da gestora, a qual faz um intenso investimento na questão da afetividade nas relações humanas – *“é tudo isso que você fala na escola... é toda essa questão de afetividade, respeito”*. Vale observar, também, como laços identificatórios permeiam essa relação entre a gestora e a professora-coordenadora - *“já tenho uma pessoa como apoio pra tá disseminando essas idéias”*, contribuindo positivamente para a resolução de conflitos no contexto profissional – *“às vezes quando começa ter algum atrito, ela vai e fala ‘não gente, olha, vamos fazer assim’, e tá sendo um grande apoio”*.

Freud (1921) apontou que o reconhecimento de um líder baseia-se tanto no investimento libidinal de suas qualidades projetadas no ideal do ego de um conjunto de indivíduos, como no processo de identificação mútua. Como visto, pela trajetória singular de cada sujeito há uma força latente do infantil *“que carrega consigo as marcas de sua história de frustrações e realizações, de frustrações e satisfações, de memória e amnésia”* (TANIS, 1995). Entre identificações e transferências afetivas e hostis, pode-se dizer que a relação entre profissionais com as mais diversas trajetórias de vida, mesmo reunidos no contexto de uma instituição e com um propósito idealizado, inevitavelmente perpassa a complexidade afetiva do encontro de inconscientes. A compreensão do real pode elevar a compreensão do humano em si e no outro, assim como da impossibilidade de homogeneização e controle em nome de um ideal desejado, seja do sujeito ou da instituição, causando provavelmente menos angústia ao se deparar com a gama de admirações e rejeições.

Como parte dos membros da equipe, as contribuições da professora-coordenadora são analisadas em especial destaque a seguir, iniciando pelos relatos referentes a sua memória educativa somadas aos relatos das entrevistas e participações na disciplina a distância. A partir das revelações para compreensão da constituição da sua subjetividade, interpreta-se sua percepção como integrante da dinâmica grupal e sua relação com a diretora.

**Outros efeitos do recordar - “Registrar fatos de minha infância educativa me fez recordar lembranças adormecidas, doeu um pouco, quando percebi lágrimas molhavam o papel em que escrevia” (FÓRUM 3, PROFESSORA-COORDENADORA, DEZ/2010)**

A professora-coordenadora escreveu sua memória educativa como parte das atividades da disciplina a distância pela Escola de Gestores e, no terceiro fórum, compartilhou como se sentiu ao elaborá-la. O início do relato abaixo foi escolhido como abertura à discussão por destacar os efeitos do recordar “*lembranças adormecidas*”. Interessante ressaltar também, do trecho a seguir, que apesar de fazer “*tanto tempo... parece que foi ontem*”. Tanis (1995), ao referenciar os estudos psicanalíticos, analisa como o infantil está imbricado no tempo e na memória pelo recordar a “*dimensão do passado vivo no presente*”. Ou seja, resgatar lembranças permeadas pela ambivalência de sentimentos entre prazeres e desprazeres, evidenciados pelas expressões de “*Saudades!... Raiva!... Alegria!*”, pode trazer marcas do passado com o novo olhar do presente.

- ☰ Registrar fatos de minha infância educativa me fez recordar lembranças adormecidas, doeu um pouco, quando percebi lágrimas molhavam o papel em que escrevia. Rememorar episódios tão marcantes faz sentimentos virem à tona. Saudades! Como sinto falta dos amigos daquela época. Raiva! Como tenho arrependimento de nunca ter relatado para minha mãe as cenas de torturas que passei naquela escola. Alegria! Fico feliz em saber que é notável as mudanças que aconteceram na educação das escolas públicas e privadas do Brasil. É certo que criança precisa de limites. Porém, todos sabem que é proibido castigar uma criança com meios tão cruéis. Apesar disso, lembro como se fosse hoje, a primeira palavra que aprendi a ler, a hora do recreio, os eventos que participei, as músicas que costumávamos cantar. Nossa é surpreendente! Faz tanto tempo, mas parece que foi ontem (FÓRUM 3, PROFESSORA-COORDENADORA, DEZ/2010)

A seguir, transcrevem-se trechos iniciais da sua memória educativa, dos quais se pode fazer uma primeira observação que instiga: porque será que ela fala de si mesma na terceira pessoa? Pela experiência no uso do dispositivo da memória educativa (ALMEIDA, 2001), o relato das vivências escolares, em geral, é realizado na primeira pessoa, mas justamente por constituir-se como um dispositivo de *enunciação mínima do sujeito* (inconsciente), surgem formas heterogêneas de contar sua própria história. Algo

se insinua nesta opção de assumir um “terceiro olhar”, numa relação mais “impessoal” para com sua própria trajetória escolar.

- ☐ Em novembro do ano de 1978, em uma cidade situada no estado do Rio Grande do Norte, *nasce uma menina* que porventura do destino deram-lhe o nome da [professora-coordenadora]. Nome herdado de uma promessa feita por uma amiga de sua mãe. *A menina* foi crescendo e aos cinco anos de idade ingressou na educação, foi matriculada em uma escola particular. Escola pequena, porém de professores e direção rígidos e sem carinho. *Menina inteligente*, no seu primeiro dia de aula aprendeu uma palavra “BAYGON”, ao chegar a casa foi logo apontando para a mãe a palavra que descobrira (MEMÓRIA EDUCATIVA, PROFESSORA-COORDENADORA, DEZ/2010).
- ☐ Os dias foram passando e *a menina* que tinha facilidade com as letras logo aprendeu a ler e escrever, porém a escola não era de seu agrado. Por diversas vezes *ela* passou por cenas constrangedoras que só a forçavam ficar tímida. A escola parecia um quartel, crianças que descumpriam as regras eram levadas para casa da diretora (ficava ao lado da escola) e colocadas no quintal, em pé olhando para o muro. De tanto ouvir reclamações sua mãe resolveu transferi-la para outra escola. Ah! *Ela* encantou-se com a nova escola, também era de se esperar, uma escola grande e linda, onde as crianças poderiam brincar com tranqüilidade. Os olhos *daquela menina* novamente brilhavam. Feliz da vida, participava de todos os eventos escolares, não tendo acanhamento em apresentar-se ao público (MEMÓRIA EDUCATIVA, PROFESSORA-COORDENADORA, DEZ/2010).

Pelos relatos, percebem-se mesclas de sentimentos para com a primeira experiência escolar aos 5 anos de idade, desde o encantamento com o aprendizado da primeira palavra até “*a escola parecia um quartel*”, com “*professores e direção rígidos e sem carinho*”. Outra observação importante é o contraste entre “*cenas constrangedoras que só a forçavam ficar tímida*” na primeira escola, com o encantamento pela segunda escola, fazendo seus olhos brilharem novamente sem timidez para “*apresentar-se ao público*”. Parece pertinente pensar em uma articulação com os conceitos psicanalíticos de pulsão de vida e pulsão de morte. No desenvolvimento de sua teoria metapsicológica, Freud (1930) analisou como a tendência humana à agressividade desintegra os esforços para a vida em comunidade, e buscou compreender por que há sempre os que descarregam no outro seus impulsivos destrutivos, ao “*humilhá-lo, causar-lhe sofrimento*”, como no caso da primeira escola relatada.

Enriquez (1991) também discute como há sempre aqueles que tentam satisfazer sua libido pelo controle sobre os outros e “*derramar sobre eles a sua pulsão agressiva*” contribuindo para formar também “*seres rancorosos e perseguidores*”. Percebem-se, nos relatos do seu memorial, vivências escolares de humilhação ou agressividade por parte de professores e diretores da primeira escola, deixando marcas latentes no psiquismo. Interessante observar como a mudança de escola, para um lugar “*onde as crianças poderiam brincar com tranqüilidade*”, despertou um potencial de vida, alegria e integração social. Estes efeitos marcam sua atuação como educadora, conforme será analisado.



Nos próximos relatos da sua memória educativa, percebe-se como a semente de seu sonho de ser professora foi plantada desde criança, complementando com um trecho da entrevista que revela como se sente “*realizada profissionalmente*”:

- ☰ Aos dez anos de idade, começou a brincar de ser professora, trazia giz (muitas vezes escondido) e a noite em uma porta de madeira na cozinha de sua casa, registrava palavras para seus amigos e primos. A brincadeira foi ficando séria e brincar de ser professora não fazia mais parte de sua rotina noturna, a menina começou a ajudar seus amigos e primos que tinham dificuldades na lição de casa, todos que conviviam com ela sempre diziam que seria um dia uma grande professora. Dificuldades surgiram na vida de sua família e seus pais tiveram que mudar de cidade. Deixando para traz amigos e familiares a menina voltou a ficar triste, lamentou, sofreu, pois tudo ao seu redor era novo. Contudo parecia que fazia parte de sua vida transmitir conhecimentos, ajudar quem tivesse dificuldade de aprender. Aos quinze anos de idade, alfabetizou seu irmão mais novo e dava aulas de reforço na área de sua casa (MEMÓRIA EDUCATIVA, PROFESSORA-COORDENADORA, DEZ/2010).
- ☛ ... eu que alfabetizei meu irmão... meu sonho sempre foi ser professora, desde o início, eu lembro que... eu era menina e eu ficava escrevendo na porta da minha casa lá... as portas eram de madeira... ficava escrevendo, ensinando, dando aulinha. Então, assim, foi sempre o que eu quis, graças a Deus eu sou realizada profissionalmente! Graças a Deus! Eu trabalho, eu não to aqui só pelo dinheiro... É muito bom, muito bom... (ENTREVISTA COM PROFESSORA-COORDENADORA, OUT/2010).

Dando continuidade à experiência pessoal de alfabetizar seu irmão, no final do magistério surgiu a oportunidade da primeira vivência como profissional da educação para depois ficar um tempo como mãe e educadora do seu filho. Conforme relata abaixo, “*algo fazia falta*”, prestou concurso e sentiu uma “*enorme felicidade*” ao ser contratada como professora na escola pública, mas se deparou com uma realidade diferente da qual tinha passado:

- ☰ No terceiro ano de magistério surgiu uma oportunidade, indicada por uma professora de “Didática”, realizou um sonho, uma sala de aula de verdade, uma turminha de Jardim I, que guarda até hoje fotos de recordações. Trabalhou nessa escola durante três anos. Novamente se deparava com ensinamentos rígidos, contrariando seus princípios, já casada parou de trabalhar para cuidar de seu filhinho (MEMÓRIA EDUCATIVA, PROFESSORA-COORDENADORA, DEZ/2010).
- ☰ Com o passar do tempo percebeu que algo fazia falta, então resolveu prestar concurso publico para professora, aprovada sentiu uma enorme felicidade, porém descobriu na escola pública (diferente da particular), crianças com carência de afeto, carinho ou até mesmo um simples abraço. Adotou a educação como um filho querido que esteja em fase de crescimento e amadurecimento (MEMÓRIA EDUCATIVA, PROFESSORA-COORDENADORA, DEZ/2010).

A desilusão com “*ensinamentos rígidos, contrariando seus princípios*” e a especial dedicação à questão da afetividade ao adotar “*a educação como um filho querido*” marca a constituição da sua subjetividade, enquanto educadora, na relação com seus alunos. Com o sonho do curso superior realizado, relata:

- ☰ Graduiu-se em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás, mais um sonho realizado. Para essa menina que teve uma infância simples, uma realização é ouvir

uma criança dizer: *“Tia gosto tanto de você!”*, é ouvir um adolescente falar: *“Professora a senhora é tão legal!”*. Para ela satisfação é saber que crianças de escolas públicas têm direito a uma educação de qualidade. Com tão pouco tempo de profissão (12 anos) já vivenciou alegrias e tristezas, criou fortes laços, conquistou grandes amizades e tem esperanças, sabe que é sua responsabilidade poder fazer uma criança descobrir um mundo de sonhos e imaginação, é simplesmente fazer uma criança sorrir (MEMÓRIA EDUCATIVA, PROFESSORA-COORDENADORA, DEZ/2010).

Ao mesmo tempo em que se preocupa com a carência afetiva das crianças, sente-se realizada com expressões de carinho - *“Tia gosto tanto de você!”* ou *“Professora a senhora é tão legal!”*. Evidencia, assim, como os *“fortes laços”* podem contribuir para o contexto pedagógico e para o desejo de *“fazer uma criança descobrir um mundo de sonhos e imaginação”*. Conforme já analisado, laços emocionais mantêm pessoas unidas e no cerne da dinâmica grupal encontra-se uma projeção inconsciente do ideal de ego na figura de autoridade (FREUD, 1921). Articulando com um trecho anterior, pode-se inferir que a carência *“de afeto, carinho ou até mesmo um simples abraço”*, diante da realidade familiar das crianças, é projetada na figura da professora, numa relação inconsciente da ordem do desejo, o desejo de se sentir amado. Sabe-se que a partir da teoria da sexualidade infantil sustentada por Freud (1909), o termo *“sexualidade”* ganhou um sentido mais amplo ao se constituir desde a infância, abrangendo toda fonte de prazer ao saciar o desejo de amar e se sentir amado desde os protótipos parentais. Complementa-se este tema com um trecho expresso na primeira atividade da disciplina a distância, após a leitura do texto *“Cinco Lições de Freud”*:

- ☰ Quando iniciei a leitura da quarta lição senti um repugnar, talvez seja porque não estamos acostumados a ouvir fatos como aqueles. Acredito nas observações de Freud quando ele fala da sexualidade infantil, tenho dois filhos e já me deparei com situações (ATIVIDADE 1, PROFESSORA-COORDENADORA, NOV/2010).

Ao finalizar sobre os efeitos da memória educativa, complementa-se com o relato que remete à sua atuação profissional dos últimos 10 anos nesta escola:

- ☛ Desde o início que eu passei no concurso a escola que eu trabalhei é a mesma, essa, pertinho da minha casa... vai fazer 10 anos. Amo de paixão essa escola! Já passei por 3 gestores... gosto demais daqui e não saio daqui assim muito não (rs). Estou com o 5º ano no período vespertino e no matutino estou com religião e artes... Já trabalhei na coordenação o ano passado, como coordenadora pedagógica... Essa escola é minha segunda casa! Às vezes, eu até levo bronca da minha mãe, do meu esposo, que eles dizem que eu dou mais atenção aqui do que lá (rs), mas eu gosto, eu amo isso aqui, sabe! Eu gosto mesmo! Eu tava na coordenação, eu pedi pra [atual diretora] pra sair porque o que eu gosto é de sala de aula, eu gosto do contato direto com o aluno... gosto de ver o olhinho brilhar deles!... Gosto muito do que eu faço, graças a Deus! (ENTREVISTA COM PROFESSORA-COORDENADORA, OUT/2010).

Sabe-se que em 2009 ela exercia o papel de coordenadora pedagógica e, acima, relata porque pediu para voltar para a sala de aula: *“gosto do contato direto com o*

*aluno... gosto de ver o olhinho brilhar deles!*’. Conforme esclarecido, esta professora-coordenadora volta a ser coordenadora no final de 2010 a pedido da atual diretora, para substituir a coordenadora que pediu transferência para outra escola. Importante salientar como os laços de identificação entre a professora-coordenadora e a atual diretora contribuem para o sacrifício dos interesses pessoais em nome do objetivo coletivo. Pela análise da constituição da subjetividade de ambas empreendida até o momento, percebe-se que têm em comum a atenção especial dada à questão da afetividade nas relações humanas, cada uma com sua singularidade. O trecho a seguir reflete a percepção que a professora-coordenadora tem de sua gestora:

- Ela [7ª atual diretora] é muito afetiva, afetiva demais. Eu falo pra ela às vezes que ela até chega a ser boba de tanto que ela é afetiva com as pessoas... ela vê muito o lado humano, se a pessoa pode vir ou não pode vir... é uma das melhores gestoras que já passou. Muito boa mesmo, até ela que me deu essa oportunidade de fazer o curso... Ela já foi minha coordenadora, agora minha gestora e é uma pessoa muito boa mesmo, assim, não tem tempo ruim. Às vezes ela fica nervosa assim com questão dessa afetividade das pessoas, que não compreendem ela. Aí chega todo mundo e pede e pede e ela vai e não quer dizer não. Ela é muito boa!... Ela é aberta a sugestões, graças a Deus! Se eu quero desenvolver algum projeto... *“tudo bem, pode fazer, vamos lá!”* Ela é ótima nisso! A escola ganhou muito com ela, o laboratório de informática, sala de recursos... porque ela é aquela gestora pesquisadora, a todo momento vai na internet, procura o que tem, procura o que não tem... trouxe pessoas pra fazer palestras, até momentos de orações, tudo pra melhorar o ambiente... (ENTREVISTA COM PROFESSORA-COORDENADORA, OUT/2010).

Como cursista da Escola de Gestores, a professora-coordenadora escolheu como tema também a dimensão da subjetividade, conforme complementou no final da entrevista: *“vou fazer o mesmo tema da [atual diretora], porque eu gosto desse tema e a gente tá perto uma da outra, a dificuldade que uma tem, passa pra outra, facilita demais”*. Pelas observações do diário de campo, a construção da sua monografia está mais voltada para a questão da afetividade na relação entre professor e aluno, permeado pelo amor à profissão de educadora.

**Da relação afetiva com os alunos - “eles são mais que meus alunos, são meus amigos” – ao desejo de integração de todos os membros – “unir os 3 ambientes, a cozinha, a limpeza e professor”** (ENTREVISTA COM PROFESSORA-COORDENADORA, OUT/2010)

Dando continuidade à importância dada pela professora-coordenadora à questão da afetividade na relação com os alunos, apresentam-se a seguinte fala da entrevista:

- Eu me apego demais aos meus alunos, tanto assim que se tem algum compromisso com eles, eu vou. A primeira coisa que eu falo pra [atual diretora] é *“eu quero ir”*. Eu gosto do que eu faço, eu gosto de estar com eles. Eles já são pré-adolescentes... nossa, são trabalhosos demais!... mas eu gosto muito deles, faço tudo por eles, tudo que eu posso, até o que eu não posso também (rs)... Os meus são muito agitados!

Mas eles topam tudo, eles gostam de apresentar, participar. Então, quanto mais projetos têm pra eles, é melhor. Eles amam isso!... Essa semana que vem, nós vamos fazer a Semana da Criança. Eu não deixo de dar uma lembrancinha pro meus alunos, porque é importante pra eles!... eu não tive e eu sinto falta... então o que eu não tive, eu quero passar pra eles. E eles já ficam ansiosos... “*professora, você é muito caprichosa, professora*”. Eles são mais que meus alunos, são meus amigos! Eles me abraçam toda hora, me beijam toda hora, quando eu to chateada ou alguma coisa, eles “*gente, a professora ta estressada, calma!*” (rrss). E é muito, muito bom, muito bom! (ENTREVISTA COM PROFESSORA-COORDENADORA, OUT/2010).

Evidenciam-se a sua dedicação como educadora, o envolvimento dos alunos em atividades e projetos, a colaboração dos alunos com a professora e as demonstrações de afeto para com ela e dela com eles. Interessante observar como deseja que “*o que eu não tive, eu quero passar pra eles*” e como se apega aos mesmos para além de uma relação pedagógica, conforme ressaltado: “*são mais que meus alunos, são meus amigos!*”. Portanto, para além da relação profissional e formal, pode-se dizer que os vínculos psíquicos presentes nesses laços emocionais produzem “efeitos” para o objetivo pedagógico e coletivo.

No período da tarde, vinha trabalhando com uma turma do 5º ano, e na parte da manhã desenvolve o trabalho chamado de “*dinamizadora*”. Pelo esclarecimento da diretora na primeira entrevista, o trabalho de dinamizador consiste em dar “*aulas de artes, ensino religioso e um pouco de jogos e recreação, que seria educação física*”. No relato abaixo, escreve sobre esse trabalho que desenvolve, no qual se continua percebendo o amor ao papel de educadora e o envolvimento dos alunos.

- Pela manhã não tem 5º ano. Aí eu tenho 2 turminhas de 3º e 2 turminhas de 4º. Eu trabalho valores com eles. Valores, músicas muito, eles gostam muito! Faço trabalhos de artes, reciclagem, eles gostam também. Até antes de chegar pra dar aula pra turma deles, antes de chegar o dia, eles já me perguntam... “*professora, o que é pra trazer amanhã?*”... “*é garrafa, é caixinha de leite*”... eles já perguntam, porque to sempre trabalhando com eles, se interessam muito, eles gostam, gostam muito... Nossa, e gostam! Toda criança gosta de brincar, porque você pode ensinar brincando (ENTREVISTA COM PROFESSORA-COORDENADORA, OUT/2010).

Ao enfatizar as relações intersubjetivas entre a equipe escolar, apresenta-se brevemente essa relação professor-aluno no intuito de analisar traços de constituição da subjetividade. Demarca-se, assim, como os processos transferenciais estendem-se a todas as relações humanas (FREUD, 1909), emergindo emoções infantis da ordem do desejo inconsciente, atualizadas no presente. Nesse sentido, sabe-se o quanto os protótipos de autoridade dos primeiros cuidadores são atualizados nas relações transferenciais – afetivas e hostis - com futuras figuras de autoridade (MORGADO, 2002). Conforme evidenciado na relação entre professora e alunos, percebe-se mais intensamente a transferência afetiva para com a figura que ela representa na vida das

crianças carentes de afeto, permeado também pelo desejo de “*passar pra eles... o que eu não tive*”.

No sentido de continuar aprofundando os dados relatados pela professora-coordenadora, destaca-se sua visão no que tange às relações entre os membros da equipe escolar, que será articulada às percepções dos outros sete integrantes da equipe que foram entrevistados. A partir da identificação com a atual gestora, já observada, acrescenta-se uma leitura sobre como lida com a heterogeneidade humana nesse contexto escolar, com reflexões complementares a partir de sua participação na disciplina a distância. Pelo relato a seguir, o que mais emerge são diferenças nos níveis de envolvimento, compromisso e afetividade dos educadores, pelo contraste entre aqueles que trabalham “*só pelo salário*” e outros que “*se tiver que tirar do bolso... tira*”:

- Assim, as dificuldades que a gente encontra muito aqui das pessoas... da questão de compromisso, afetividade, é uma questão muito complicada... porque eu acredito assim... que aqui é como se fosse ... é a nossa segunda família, a gente passa mais tempo aqui do que em casa, e tem muitas pessoas que não, tão vindo só pelo salário, não tem um compromisso... não são todos que tem aquele compromisso... mas a gente sempre tem uns que “*vamos, vamos fazer, vamos fazer!*... Eu acho também que tem professores aqui que... falta experiência pra eles, principalmente os contratos, falta experiência, porque eu vejo uns que são efetivos.... eles assim, se tiver que tirar do bolso, tira, sabe, não tem problema se tiver que tirar do bolso, porque tira, não tem como. E já o pessoal do contrato... eles já falam assim “*como não sei se vou ta aqui o ano que vem*”... mas a gente tem que ir levando... (ENTREVISTA COM PROFESSORA-COORDENADORA, OUT/2010).

Como já vem sendo evidenciado pela dimensão da subjetividade da professora-coordenadora, ela continua expressando o quanto considera a escola como “*nossa segunda família*”. Naturalmente, cria-se uma expectativa para que outros educadores, que também passam “*mais tempo aqui do que em casa*”, se relacionem com a escola com o mesmo envolvimento, comprometimento e afetividade. Argumenta-se que essa realidade pode estar intrinsecamente relacionada com heterogêneas formas de investimento libidinal para com o objetivo mais amplo da instituição e/ou mais restrito aos benefícios narcísicos grupais ou individuais. Complementando com o trecho abaixo, interessante observar como apresenta a sugestão da “*sala pros funcionários*” e o “*momento de lazer*” com o objetivo de unir os diferentes “*grupinhos*”, pois segundo ela “*o que gera essa desafetividade são as fofocas*”.

- Eu acho que deveria existir uma sala pros funcionários, não só pra professor, porque se unir professor, com merenda e com limpeza, não teria esse fuxiquinho aqui, fuxiquinho ali, porque o que gera essa desafetividade são as fofocas! Então, se a gente tivesse mais junto não teria isso. Como a escola não tem espaço... sempre fica um grupinho das meninas auxiliares de limpeza, um grupinho da merenda, e aí gera fofoca. E quando, por exemplo, a pessoa pede pra sair mais cedo, aí a outra que tá ali vendo já é motivo de fuxico! Acho que isso incomoda muito com o outro, não faz o seu trabalho, espera o outro fazer... “*ah, só vou fazer se fulano fazer*”... Se cada um

fizesse a sua parte... Ou a coordenação deveria fazer algum projeto pra nos unir! Acho que um momento de lazer, porque é muito estressante... momento de lazer pra unir os 3 ambientes, a cozinha, a limpeza e professor. Os professores são mais abertos... as meninas da limpeza são mais fechadas (ENTREVISTA COM PROFESSORA-COORDENADORA, OUT/2010).

No trecho acima, há dois pontos que se entrelaçam que merecem ser devidamente articulados com o objeto de estudo: a questão dos grupos e o querer unir todos. A questão das desarmonias causadas pelo isolamento dos grupos e conseqüentes “fofocas” teve, como exemplo, o problema de horário. Para além de uma simples questão objetiva de diferenças no horário de trabalho, quando alguém sai mais cedo por algum problema, algo se revela. Pode-se pensar no quanto o desejo inconsciente pelo “tratamento igual” atravessa o psiquismo dos outros membros, no olhar insensível dos membros para com a necessidade do outro ou ainda no quanto alguns impulsos narcísicos podem estar se beneficiando das ações da diretora que é “*afetiva demais... não quer dizer não*”. Sabe-se o quanto os relacionamentos em geral, estendidos ao ambiente de trabalho, perpassam pela complexidade intersubjetiva a partir da constituição singular de cada ser humano que exerce um papel profissional. O conceito de “*narcisismo das pequenas diferenças*” desenvolvido por Freud (1930) reflete justamente como se formam grupos de mútua identificação, com intenso sentimento de união, mas descarregam suas pulsões agressivas para com o diferente. A tensão psíquica entre sentimentos de afeição para com os do mesmo grupo e de hostilidade para com o outro, reflete como as pulsões agressivas encontram sempre um caminho para sua descarga, mesmo que seja sutilmente por meio do falar mal do outro, referido como “*fuxiquinhos... fofocas*”.

A tensão entre o projeto coletivo da escola e processo “narcísico” do sujeito, ou de grupos identificatórios, instala-se e produz como efeitos as rixas internas e um ambiente não prazeroso para se trabalhar, conseqüentemente, afastando uns de outros. Lembra-se o quanto a diretora passou a isolar-se no período vespertino, justamente quando acontecem com mais intensidade essas fofocas. Para Kaës (1991), as angústias resultam das relações “*inter e trans-psíquicas*” no contexto da instituição, a qual, na tentativa de exercer seu propósito formal, é atravessada pela função inevitável de “*por um curativo na ferida narcísica*” e “*justificar e manter os custos identificatórios*”. Desejos recalcados são confrontados com mecanismos de defesa, diante da dificuldade de lidar com o não-afeto do outro ou com a ilusão do amor igualitário (FREUD, 1921). Mesmo com os riscos psíquicos e organizacionais, e conseqüente caos imbricado nos processos afetivos, Kaës (idem) acredita que ambos se beneficiam dessa relação, talvez pelo fato de encontrarem um espaço para descarga de suas pulsões, de vida e de morte.

Importante salientar, ainda, como pela subjetividade da professora-coordenadora, permeada pela especial atenção à questão da afetividade, ela sugere justamente “*unir os 3 ambientes, a cozinha, a limpeza e professor*” numa só sala para funcionários e por meio de atividades de lazer. Ela vem se constituindo reconhecendo a importância do afeto na canalização da energia pulsional dos alunos “*trabalhosos demais... muito agitados*” para colaborar com o objetivo coletivo de sala de aula. E na esperança de criar um melhor ambiente de trabalho no contexto organizacional como um todo, propõe um espaço potencial para eliminar discriminações e conflitos, por meio da possibilidade de se criarem laços mais unificadores.

Relatos da sua participação na disciplina a distância são interessantes e reveladores de duas concepções. Na segunda atividade/fórum, foi requerido aos cursistas como leitura básica o texto “*A Fraternidade em questão*” (SÁ, 2009) e, como leitura complementar, parte da dissertação de mestrado “*Vicissitudes na constituição da identidade de gestão em gestores da educação profissional e tecnológica.*” (SOUZA, 2009). A professora-coordenadora, após ter realizado as duas leituras, compartilha:

- ☐ O texto aborda as dificuldades que as pessoas têm de trabalhar em equipe. Exigir sentimentos de fraternidade de tais pessoas acaba gerando conflitos, criando um clima de desarmonia dentro da instituição escolar (FÓRUM 2, PROFESSORA-COORDENADORA, DEZ/2010).
- ☐ Com base nas informações obtidas no texto, percebi que a cooperação, a solidariedade e o cuidado dependem da disponibilidade do sujeito para se relacionar com o outro, para buscar o que não sabe ou o que lhe falta. Não podemos esperar que pessoas que não conseguem enxergar o sofrimento e fragilidade do outro tenham comportamentos solidários. Cuidar pressupõe olhar o outro, um olhar sobre o outro. No entanto, levando para o ambiente escolar, esse olhar sobre o outro é distorcido quando o sujeito se incomoda com a vida pessoal desse outro, alegando que o mesmo tem privilégios. Entretanto esse sujeito não percebe que esse outro pode estar passando por problemas pessoais... Analisando casos particulares de alguns profissionais de educação, verifica-se que muitos exigem dos alunos e não dão nada em troca (a não ser o que lhe é exigido), a solidariedade, afetividade e compaixão não são oferecidos a aqueles que necessitam. O importante para esse profissional é garantir suas horas trabalhadas, para que no final do mês seja recompensado com o salário. Segundo Kaes (1991), os gestores sempre se depararão com esses comportamentos narcísicos, é necessário que busquem a melhor forma de encará-los, mesmo sabendo que poderão ser surpreendidos pelas reações de inconscientes, as quais desconhecem e não tem controle (ATIVIDADE 2, PROFESSORA-COORDENADORA, DEZ/2010).

Percebe-se como lateja o saber de que “*não podemos esperar que pessoas que não conseguem enxergar o sofrimento e fragilidade do outro tenham comportamentos solidários*”, demonstrando uma compreensão do outro diferente de si. Ou seja, se para ela a escola é como uma “*segunda família*”, significando um espaço de alteridade e afeto, para o outro significa apenas sua fonte de renda: “*não dão nada em troca... a solidariedade, afetividade e compaixão não são oferecidos a aqueles que necessitam*”.

Infere-se que a dificuldade de alguns em ter um “*olhar sobre o outro*” seja permeada pelas suas próprias marcas de vida. Mesmo sem acesso à dimensão inconsciente do outro, paira alguma sensibilidade de que algo reflete na forma de cada um lidar consigo, com o outro e com o trabalho.

A reflexão sobre como “*exigir sentimentos de fraternidade de tais pessoas acaba gerando conflitos*” pode minimizar as expectativas para com o ideal homogêneo e potencializar o saber de como lidar com a heterogeneidade do real (PLASTINO, 2001). Freud (1930) contribuiu justamente para desarmar exigências da ordem do impossível, enraizadas na ilusão de que “*o ego de um homem é psicologicamente capaz de tudo que lhe é exigido, que o ego desse homem dispõe de um domínio ilimitado sobre seu id*”. Nesse sentido, da busca pelo ideal, em nome do mesmo envolvimento libidinal de todos para com o superego “institucional”, avança-se para a compreensão do problema da alteridade do outro, que passa pelo reconhecimento do infantil e da alteridade de si.

Apresentam-se, a seguir, dados de outros membros entrevistados, cuja coleta, pela sua extensão, passou por uma seleção dos temas que demonstram maior relação com o objeto de estudo. Reitera-se que a pesquisa não teve como objetivo continuar aprofundando a constituição psíquica das subjetividades de cada membro da equipe, mas sim discutidos no seu conjunto para perceber como se entrelaçam e oferecem possíveis indícios da complexa convivência intersubjetiva no espaço institucional deste Estudo de Caso.

**Relações entre membros da equipe escolar – “conflito a gente sempre tem, tem em casa” - e expectativas para com o adulto - “cada um é adulto, sabe o que faz”** (ENTREVISTA COM EQUIPE 3 E 1, OUT/2010).

A partir das 7 entrevistas realizadas no mês de outubro de 2010 com membros da equipe escolar, os dados a seguir se configuram como a percepção de 2 coordenadores, 2 professoras e 3 técnicas-administrativas representando secretaria, merenda e limpeza/portaria. Serão analisadas as diferentes opiniões sobre as relações intersubjetivas entre colegas de trabalho na escola, nas quais emergem naturalmente conflitos que são mais aceitos ou menos tolerados. Seguem algumas falas que, em seguida, serão interpretadas:

- De maneira geral, assim, não deixa que em cada escola, não tenha aquele conflito, mas aquela coisa interna que fica ali mesmo, se resolve. Acho até bom esse trabalho aqui, e conflito a gente sempre tem, tem em casa... (ENTREVISTA COM EQUIPE 3, OUT/2010).



- Eu sempre sou mais na minha... eu sempre fico na minha. Mas assim, aparentemente, a relação dos professores anda bem, sempre tem aquelas que tem mais afinidades umas com as outras... não só na educação, em toda área é assim. Mas aparentemente tá indo bem... (ENTREVISTA COM EQUIPE 4, OUT/2010).
- Boa, sempre tem aqueles problemas... quando tem conflito, falo “*vamos cada uma cuidar da sua vida*”. Eu participo de tudo, mas quando começa conversinha, eu fico mais na minha. Quando tem passeio da escola, eu fico observando, os grupos ficam isolados, não se juntam... muita divisão, o grupinho da limpeza, professores e secretaria... (ENTREVISTA COM EQUIPE 6, OUT/2010).
- Quanto a meu relacionamento com os funcionários, eu considero assim bom, entre... ótimo, regular, bom, médio, essas coisas... eu considero bom, porque é muito difícil você trabalhar em equipe... tem sempre uns probleminhas, porque todo lugar que a gente trabalha em equipe uns pensam de um jeito, outros pensam de outro, às vezes a gente concorda, às vezes a gente discorda... A gente tem lidado com esses problemas com o auxílio da diretora que nos auxilia muito, faz bastante reunião, a gente conversa, a gente discute... muito internamente que faz essas reuniões pra não afetar os alunos, porque conflitos há! Quando precisa, ela marca uma reunião, vê quem tá certo, vê quem tá errado, e lá mesmo se resolve isso... porque quando se trabalha em equipe, existe! Não tem lugar que não exista! Mas, igual te falo, ela procura resolver da melhor forma possível. (ENTREVISTA COM EQUIPE 5, OUT/2010).

Em resumo, os relatos acima expressam que tanto as afinidades interpessoais como os conflitos acontecem não somente nessa escola, como são naturais dos relacionamentos humanos em outros contextos profissionais ou familiares: “*não tem lugar que não exista*”. Os problemas geralmente são resolvidos internamente ou com o auxílio da diretora, e duas delas chegam a expressar “*fico mais na minha*”, para não se envolver em situações de “*conversinhas*” e acabam se relacionando bem com todos. Por um lado, há necessidade de se trabalhar em equipe com diferentes pessoas na escola onde “*uns pensam de um jeito, outro pensam de outro*” e, por outro, acaba gerando a formação de grupos, os quais “*ficam isolados, não se juntam... o grupinho da limpeza, professores e secretaria*”. Importante lembrar que a proposta da professora-coordenadora é de justamente criar espaços de convivência comum e de lazer para unir estes diferentes grupos.

Nesse sentido, já foi destacado o quanto se formam grupos com sujeitos que sentem identificação, discriminando-se outros grupos, pelo que Freud (1930) chamou de “*narcisismo das pequenas diferenças*”, simbolizando uma descarga pulsional de vida e de morte. Kaës (1991) acrescenta a necessidade de analisar as instituições não apenas a partir da relação entre sujeito e instituição, mas justamente por meio dessas formações grupais inconscientes, que ele chama de “*aparelho psíquico de agrupamento*”. E a metapsicologia faz refletir sobre como, a partir da capacidade das pessoas em amar no sentido social mais amplo, elas tornam-se “*independentes da aquiescência de seu objeto, deslocando o que mais valorizam do ser amado para o amar*” (FREUD, 1930). Expandindo essa reflexão para o contexto grupal da escola, pode-se inferir o quanto os

sentimentos afetivos mais restritos aos colegas do grupo, interligados a sentimentos transferenciais mais hostis para com outros, fragilizam e distanciam as relações de trabalho dentro do seu objetivo coletivo. Assim como os sentimentos mais abrangentes podem ajudar a não emaranhar-se às instáveis relações objetais, significando um olhar sobre o outro não apenas como objeto de satisfação libidinal, mas como ser humano.

Segundo os dados levantados, um dos principais conflitos refere-se à questão de horário, assim como já analisado pelos relatos da professora-coordenadora. Acrescentam-se agora observações do diário de campo, da quarta visita à escola, na qual a diretora expressou que recebeu “*resquícios de práticas difíceis de mudar*” quanto a essa questão, pois o penúltimo diretor exigia pontualidade, mas a diretora antes dela deixava as funcionárias técnicas-administrativas saírem mais cedo, assim que finalizassem o trabalho. Lembra-se que, para além de um problema de horário aparentemente objetivo, insinua-se algo da ordem do desejo pelo “amor igualitário”: “*se ele não chega no horário, eu também não vou*” ou “*todas querem que fique no mesmo horário delas... mas a chefe deixa eu sair mais cedo*”, conforme relatado nas falas a seguir:

- Melhoraria se cada um fizesse a sua parte e se preocupar menos com o que o outro faz.... cuidar mais de si, acho que cada um tem consciência de si. Tem muito conflito porque fulano não chega no horário, aí gera fofoca do tipo “*se ele não chega no horário, eu também não vou*”. A gestora anterior não cobrava muito... o problema é que o pessoal acha que pode tudo. Mas é assim, ser humano é complexo... (ENTREVISTA COM EQUIPE 6, OUT/2010).
- Me dou com todos de todos os setores... às vezes tem umas chateações, mais por questão de horário... todas querem que fique no mesmo horário delas... trabalho das 7h30 às 12h30, mas a chefe deixa eu sair mais cedo. Antes trabalhava à tarde, mas agora estou de manhã como pedi... Às vezes quero sair da escola, mas ninguém deixa mesmo... (ENTREVISTA COM EQUIPE 7, OUT/2010).

Como diz a primeira fala, “*mas é assim, ser humano é complexo*”. Lembra-se a reflexão freudiana sobre as instituições da igreja e do exército unindo os indivíduos pela ilusão do amor igualitário do “pai” para com todos os “filhos” (FREUD, 1921). Enriquez (1991) dá continuidade à análise do imaginário institucional, cujo ideal é projetado pelo próprio desejo dos sujeitos enquanto exercem autoridade, numa teia relacional na qual todos se beneficiam de alguma forma, de acordo com os diferentes “*desejos de afirmação narcísica e de identificação, nas suas fantasias de onipotência ou na sua necessidade de amor*”. Kaës (1991) também analisa essa questão dos benefícios narcísicos, constituindo uma complexa trama intersíquica da ordem do inconsciente que pode colocar em risco o propósito coletivo e até a própria felicidade individual. No último relato acima, observa-se que essa integrante da equipe escolar chegou a se emocionar

durante a entrevista, demonstrando evidências de certa tensão psíquica, pois apesar de dizer “*me dou com todos de todos os setores*”, no fundo algo a faz sofrer: “às vezes quero sair da escola, mas ninguém deixa mesmo”.

Dando continuidade às observações do diário de campo, uma das funcionárias liberada mais cedo pela diretora anterior que era “*querida por todos*”, como já observado, é a mesma do abaixo assinado e do processo contra a atual gestora. Inclusive, acrescenta-se que ela ameaçava acionar o Conselho da Educação, caso a atual diretora dispensasse os alunos mais cedo, como acontecia às vezes para se fazer reuniões pedagógicas. Esta funcionária, que trabalha no período vespertino, integra um “*grupinho*”, portanto não se restringe a uma tensão somente entre ela e a gestora, mas trata-se de tensões grupais que põem em risco o propósito institucional e o prazer de se trabalhar na escola. No período matutino e noturno, apesar de conflitos naturais, o trabalho flui com maior facilidade, porém, no período vespertino, o clima é mais tenso. Conforme já exposto, a diretora sente necessidade agora de equilibrar a questão da afetividade com o conhecimento sobre leis, reavaliando seu “*real papel na sociedade*”.

Como será a percepção das relações humanas por parte da coordenação, diante da responsabilidade quanto ao cumprimento objetivo de metas e prazos, somado aos seus próprios desejos? Segue relato da entrevista com uma das coordenadoras, que atuava na escola como professora do 1º e 2º ano e, em março de 2010, assumiu a coordenação pedagógica no período matutino e coordenação do PDE no vespertino:

- Eu aceitei mais por pressão (rs)... vai, vai...“*eu não quero, gente!*”, porque eu sabia que coisa nova é diferente e eu fiquei meio assustada... Você não é preparado, você sai da sala e vai pro cargo, então a princípio todos esperam que você tenha conhecimento daquilo... No começo da coordenação foi muito stress, muito stress!... porque eu sou uma pessoa que quero abraçar o mundo e eu fico assim desesperada quando eu não consigo... Então, me estressei muito, não dormia direito. Falei assim... quer saber, a escola deveria ser uma equipe, eu não sou sozinha na escola! Aí por isso também que eu larguei mais, porque se não tem muita gente pra apoiar, eu vou fazer o quê sozinha? Não posso fazer nada, simplesmente.... “*não, fulano, tá acontecendo isso, isso e isso*”, passo o que tá acontecendo e deixa ver o que acontece, fico esperando, é o jeito. Não gosto muito de fazer isso, mas pra viver em paz! (rs)... A parte mais difícil, como sempre, lidar com as pessoas, lidar com as diferenças... Mas como estou lidando com pessoas adultas, eu coloco...a questão é essa, assim, assim, assim. Cada um é adulto, sabe o que faz! Infelizmente, se não fizer aquilo que já é obrigação do professor, eu não vou pegar no pé mais... a gente vai mandar documentos atrasados e tudo, e infelizmente vai o nome das pessoas, porque eles dão um prazo pra gente. Então assim, procurando sempre conversar nesse sentido... o barco tem que andar! Às vezes eu fico muito decepcionada, mas às vezes tento... não deu certo isso aqui, mas olho o que deu certo... a gente tá indo!... Tem professores que são da mesma forma, responsáveis, sabe o que tem que ser feito, não tem necessidade de pegar no pé. Tem professores que são totalmente oposto, quando não querem, birram igual criança, enrola (rs)... É mais gratificante você lidar com aluno, do que lidar com adultos... se tivesse 2 ou 3 pensando como eu, acho que as coisas aconteceriam mais... (ENTREVISTA COM EQUIPE 1, OUT/2010).

“*Cada um é adulto, sabe o que faz?*”? As descobertas do pai da psicanálise simbolizam a terceira “ferida narcísica” no processo de descentramento da vida humana, somando-se às descobertas da teoria heliocêntrica de Copérnico e da teoria da evolução de Darwin (BIRMAN, 2003): com o inconsciente o homem deixa de ser dono na sua própria casa. No relato acima, há uma mescla de sentimentos, desde resistência para assumir o cargo, medo por não ser preparada para ser coordenadora, desejo de querer abraçar o mundo e desespero pela impossibilidade dos resultados esperados, culminando na sensação de solidão. Evidencia-se o quanto a tolerância para com o “infantil” diminui na medida em que se criam expectativas ao se trabalhar com adultos, que teoricamente não deveriam mais se comportarem como crianças: “*como estou lidando com pessoas adultas*”, “*quando não querem, birram igual criança, enrola...*” e conclui que é “*mais gratificante você lidar com aluno, do que lidar com adultos*”.

Conforme já analisado, a força do “infantil”, para além da simples infantilidade do adulto, encontra-se enraizada na história de vida de cada sujeito, cujas marcas de desejos recalçados emergem nos atos transferenciais intensamente afetivos ou agressivos (TANIS, 1995). O desejo idealizado de que todos fossem igualmente responsáveis, ou de pelo menos ter identificação com “*2 ou 3 pensando como eu*”, é frustrado diante da heterogeneidade do real humano (PLASTINO, 2001) e da impossibilidade de controle sobre o comportamento. Diante das insatisfações com os adultos e do desespero pelo fato das coisas não saírem do jeito que gostaria, esta coordenadora pedagógica relatou em outra parte da entrevista que “*pretendo pegar minha salinha de aula ano que vem*” e, na semana seguinte à entrevista, pediu transferência para trabalhar numa creche. Por conta disso, em novembro de 2010 assumiu como nova coordenadora a professora que participa como cursista na Escola de Gestores junto com a diretora, referida neste trabalho como professora-coordenadora.

O outro coordenador foi convidado, em março de 2010, pela atual diretora e por indicação da Secretaria de Educação, pela sua experiência anterior em outras escolas, para trabalhar na escola assumindo a coordenação do EJA no período noturno e também a coordenação pedagógica no turno vespertino.

- Não tinha coordenador quando eu cheguei. Pelos professores eu fui bem recebido, pela diretora também, por toda a escola... não tive nenhuma rejeição, graças a Deus! Eu cheguei muito estimulado pra trabalhar, bem mais animado, eufórico, mas houve algumas coisas que aos poucos... a gente foi ficando assim... a gente acalma mais um pouco, mais devagar (rs)... pra mim que tá sendo novo é a coordenação do turno vespertino, que é do 1º ao 5º ano... encontrei dificuldade, porque há muito tempo eu não trabalhava com crianças, só quando eu fiz o estágio. Na verdade, a maior dificuldade não é nem tanto a relação com as crianças, mas com o professor, em estimular o professor a desenvolver um bom trabalho... a convivência entre os

professores e entre os alunos-professor e professor-coordenação e direção... essa relação ta sendo um pouco... achei mais difícil do que eu já tava acostumado, do que eu era habituado à noite... e to tentando fazer o máximo pra ver se a gente consegue realizar um bom trabalho. No noturno é totalmente diferente... e a relação entre professor-direção-coordenação é muito boa. Assim, a relação entre alguns professores e alguns alunos que é mais... conflituosa porque tem muitos adolescentes, e adolescente é mais complicado. [...] Quando a gente planeja um projeto que a gente vê que os professores estão empolgados, que todo mundo se envolve... aquilo ali é o que faz mais dar vontade de trabalhar... é o que dá mais prazer na coordenação pedagógica. O mais difícil, acho que é conseguir motivar, realizar um bom trabalho com todos, motivar todos... a gente não consegue entrar sempre em consenso com todos, sempre tem um que é do contra... tentar fazer um trabalho que agrade a todos entre coordenação-direção-professor... e que todos estejam envolvidos... (ENTREVISTA COM EQUIPE 2, OUT/2010).

Interessante observar acima como o coordenador chegou “*animado, eufórico*” e depois foi “*acalmado*” ao se deparar com os problemas relacionais do período vespertino. Lembra-se que neste período é onde se concentram grupos – principalmente pessoal da portaria/limpeza e alguns professores - que atuam contra a atual direção. Como já visto, é nesse período também que a diretora passa a ficar mais isolada e estabelece sua comunicação mais por meio de papéis. Se, por um lado, “*dá mais prazer*” trabalhar no período noturno porque as atividades de projetos fluem com mais facilidade, no vespertino, tudo é mais difícil e tenso, drenando a energia pulsional. Pode-se dizer que certo sentimento de frustração parece mais intenso em função da expectativa pelo ideal do “*envolvimento de todos*” e pelo desejo de repetir outras experiências mais harmoniosas: “*achei mais difícil do que eu já tava acostumado*”.

Percebe-se, assim, pelos relatos dos dois coordenadores, como a pulsão movida pela expectativa do “*ideal*” sofre uma descarga pela via da desilusão e do sofrimento, ao se depararem com um “*real*” diferente do que imaginavam ou desejavam. Em ambos, a trama psíquica advinda das relações intersubjetivas com e entre os membros da equipe influencia no investimento libidinal e no desempenho do trabalho: no primeiro “*por isso também que eu larguei mais, porque se não tem muita gente pra apoiar... não posso fazer nada*” e, no segundo, “*houve algumas coisas que aos poucos... a gente acalma mais um pouco, mais devagar*”. Mesmo assim, na percepção de duas pessoas da equipe que foram entrevistadas, conforme as falas abaixo, os coordenadores desenvolvem um bom trabalho.

- Vai acompanhando [o trabalho de reforço dos alunos], e depois eu vou chamar a coordenadora pedagógica pra ela fazer um relatório, passando os problemas, sanar as dificuldades... Tem a coordenadora pedagógica de turno, todas as duas trabalham bem, direitinho (ENTREVISTA COM EQUIPE 3, OUT/2010).
- Com relação à coordenação, eu nunca tive problema nenhum. Bom, sempre me dei bem com todos... Eu tenho dois coordenadores, mas não tenho problema com nenhum dos dois. Sempre admirei o trabalho dos dois. Sempre que foi preciso, fui

ajudada. Não sei os demais colegas, mas da minha parte sempre fui ajudada. Mas sempre via eles com os outros colegas também, acredito que deve ter andado tudo bem com eles também (ENTREVISTA COM EQUIPE 4, OUT/2010).

Vale salientar que essas professoras são consideradas responsáveis perante seus compromissos profissionais e mantém bons relacionamentos com todos em geral. Apesar da ausência de dados com outros relatos, pode-se inferir que, possivelmente, o problema esteja na expectativa com professores que não desempenham conforme o esperado e com os quais não se criam elos de identificação mais harmoniosos. A dificuldade de se criar laços emocionais que contribuam para o propósito organizacional, somada ao não-saber como lidar com a complexidade da heterogeneidade humana, desencadeia uma série de efeitos que influenciam na dinâmica de trabalho institucional. No caso da primeira coordenadora citada, ela chegou a pedir até o afastamento do cargo para ser transferida para outra instituição, onde pudesse voltar a lidar com as crianças porque é com elas que sente mais prazer em trabalhar. O segundo coordenador continua *“tentando fazer o máximo pra ver se a gente consegue realizar um bom trabalho”* pois, apesar das dificuldades, ele se identifica com a educação de adultos e adolescentes. Acrescenta-se, ainda, que sua mãe atua como diretora de escola, proporcionando possíveis aprendizados e maior suporte pelo espaço de troca de experiências sobre a complexidade da gestão.

Há ainda outra função de coordenação que se refere ao papel de presidente do Conselho da Escola, o qual é exercido por uma das merendeiras desde setembro de 2009, atuando paralelamente no gerenciamento do trabalho das outras merendeiras. Mais uma vez, percebe-se o quanto as pessoas resistem em querer assumir papéis de coordenação, no caso, da prestação de contas e das pessoas envolvidas: *“ninguém queria, diziam que é muita responsabilidade, muita dor de cabeça”* (ENTREVISTA COM EQUIPE 6, OUT/2010). Ela expressou que a parte mais difícil é a parte das planilhas e que no trabalho de gestão das merendeiras com jeitinho vai levando: *“vamos cada uma cuidar da sua vida”*. Pelo relato abaixo, parece que ela se adapta à dinâmica de cada equipe nos diferentes turnos:

- Nem sempre querem seguir o cardápio, falam que não tem os ingredientes. Eu falo *“tem sim, com jeitinho vai adaptando”*... elas só não gostam de entrar dando ordem, mas quando entra com jeitinho, tudo bem. De manhã, dá mais trabalho... aí tem que acelerar. À tarde, é mais apressadinho... eu falo *“calma”* ... não aceita muito as coisas com facilidade, tem a preocupação de fazer o cardápio igual ao da manhã. À noite, é só uma merendeira e é a que menos me dá trabalho... segue o cardápio direitinho. E assim... na hora fica meio nervosa, retruca e depois fica numa boa.. se precisar peço desculpas... às vezes tem que ser chata... (ENTREVISTA COM EQUIPE 6, OUT/2010).

Após os relatos dos três participantes da pesquisa que exercem funções de coordenação, mesmo que num contexto micro-escolar, importante refletir sobre a questão da impossibilidade do “governar” colocado por Freud (1923). Impossível? Inviável? Melhor possível? De acordo com a constituição da subjetividade de cada sujeito que exerce o papel de coordenador, o lidar com profissionais adultos, que se relacionam entre si numa complexa trama inter e trans-psíquica (KAËS, 1991), torna-se mais suportável ou menos inviável. Para além de profissionais, são todos sujeitos da sua própria trajetória constitutiva. A diferença parece estar na função que o ideal exerce na vida de cada um, assim como a compreensão de que os resultados serão sempre insatisfatórios, por isso, a “impossibilidade” freudiana para o exercício das profissões de curar, governar e educar.

No caso da primeira coordenadora, ela expressou em outros momentos da entrevista que “pegou o barco andando” e não foi possível organizar do jeito que esperava: *“eu sinto que eu não to fazendo o que realmente deveria fazer, porque um trabalho pra ele começar bem, pra ele ser todo organizado... eu gosto de organização!... tudo deveria ser organizado dentro de um esquema, assim, tal dia fazer isso, tal dia fazer aquilo”* (ENTREVISTA COM EQUIPE 1, OUT/2010). Pode-se inferir que quanto mais intenso for o desejo pelo ideal, maior a frustração e o sofrimento diante da dinâmica imprevisível e “impossível”. Em relação ao coordenador, a expectativa parece estar se tornando mais realista depois das decepções iniciais, no sentido de fazer “o melhor possível”, demonstrando assim uma tolerância crescente para com as dificuldades, a imperfeição e a imprevisibilidade. E, finalmente, quem gerencia as merendeiras já parte do pressuposto de que *“é assim, ser humano é complexo”*, como relata anteriormente, e vai adaptando-se à dinâmica grupal.

Dando continuidade às dificuldades na gestão de equipes, os relatos dos próprios coordenadores evidenciam que um dos principais problemas está na falta de tempo para juntar todos os professores nas reuniões pedagógicas:

- Esse ano, nós tivemos 5 sábados já pra essas reuniões, da secretaria pra gente organizar, mas como sempre tem um contratempo... ah, não vai dar pra fazer tal dia e tal... quando precisa uma situação de urgência, trabalha 2 horas e em 2 horas a gente faz uma reunião rápida, passa a idéia e todos vão buscar, pra que na próxima reunião que a gente se junte novamente pode tá discutindo. Mas assim, não é 100% que a gente consegue de todos os professores... (ENTREVISTA COM EQUIPE 1, OUT/2010).
- A gente dispensava os alunos uns 15, 30 minutos antes pra fazer reuniões pedagógicas... Aí depois, a direção achou inviável fazer essa dispensa. Depois disso no mês de março, houve só 1 no mês de junho... a gente teve que tratar num dia de sábado todos os assuntos pedagógicos. E ficou muito corrido tratar um semestre inteiro em 2, 3 horas... tem coisas que você tem que resolver naquele dia, naquela semana, senão vai virando uma bola de neve. A gente propôs pros professores pra eles ficarem um tempo a mais depois do horário... só que a gente não consegue entrar em acordo... o que a gente decidiu? Quando a gente tem que resolver algum

problema, tá passando por escrito, tentando conversar pessoalmente de porta em porta, perguntar se todos concordam... é mais difícil porque na hora a pessoa concorda, mas na hora que a gente vai executar aí já não concordam... porque se reúnem entre si... e não tem como a gente discutir porque a gente só passou, a gente não conversou! Fica muito mais complicado... (ENTREVISTA COM EQUIPE 2, OUT/2010).

Interessante observar, nos relatos, a dinâmica grupal de "sugestionabilidade" (FREUD, 1921) ao se reunirem entre si, mesmo tendo concordado num primeiro momento com as sugestões da coordenação. É no período vespertino que se depara também com maior dificuldade para conseguir que todos concordem em ficar além da aula. No período noturno, o EJA demonstra ter maior facilidade para reunir os professores, conforme explicado abaixo:

- No noturno é bem tranquilo, a relação com os professores é mais acessível até porque a gente tem turma de 6º ao 9º que são já por disciplinas. Então, às vezes faltou alguma pessoa ou aconteceu alguma coisa, a gente sobe uma aula, dispensa os alunos mais cedo... e sempre a gente tem reuniões... toda semana... a gente senta, todos os professores, tem coordenador de turma também, a gente passa, a gente programa o que nós vamos fazer de projetos naquela semana ou naquele mês, passo tudo o que tá acontecendo com os alunos... E do 1º ano ao 5º é bem mais tranquilo de se trabalhar a noite até pela idade dos alunos e a tranquilidade que o professor tem de deixar eles lá um pouquinho e ir numa reunião, assim na questão da comunicação. É bem mais fácil! (ENTREVISTA COM EQUIPE 2, OUT/2010).

Complementa-se este tema sobre as reuniões pedagógicas com a percepção da professora-coordenadora, a qual relata que são elas muito boas quando ocorrem. Porém, explica que o município só libera para que as reuniões pedagógicas sejam realizadas aos sábados. Independente das reuniões como espaço formal para troca de informações, sua fala abaixo expressa como o senso de colaboração entre colegas contribui para o cotidiano escolar, atitude permeada por suas próprias concepções.

- Geralmente como aqui, o município ele não libera muito, não deixa liberar muito, geralmente é só aos sábados, só aos sábados, porque não pode dispensar aluno pra fazer... tá no calendário escolar, mas assim, tem muito emenda de feriado, essas coisas... e tá sendo bimestral. Mas assim é muito bom, muito bom quando tem, porque uma passa idéia pra outra... Mesmo não tendo, se eu to num curso, a idéia que eu gostei, quando eu chego eu já falo, diretamente já passo... e pronto, não precisa nem... é muito bom (rs). (ENTREVISTA COM PROFESSORA-COORDENADORA, OUT/2010).

A mesma professora entrevistada que diz "*sempre me dei bem com todos*" relata também como gosta de compartilhar seus aprendizados e idéias, mas que na visão de outras é um "*defeito*":

- ... a gente tem várias sugestões e uma vai passando pra outra... "*olha, eu descobri isso, você quer?*" Eu mesmo tenho esse "*defeito*"... as meninas falam defeito... mas eu não acredito, você passar não é um defeito! Eu gosto do que eu faço! Assim, eu não gosto daquela aula rotineira... (ENTREVISTA COM EQUIPE 4, OUT/2010).



Enfim, sobre a percepção da equipe quanto às relações intersubjetivas no contexto escolar deste Estudo de Caso, salienta-se como a dinâmica “inter e transubjetiva” (KAËS, 1991), entre sujeitos que tem mais afinidades uns com os outros, contribui para o trabalho em comum e atitudes colaborativas. Mesmo sem detalhes da trajetória de vida de cada membro da equipe, para aprofundar a análise dos protótipos infantis e da constituição do ideal do ego, observam-se formações grupais atravessadas pela dimensão afetiva e pelos benefícios - ou riscos - narcísicos, de um indivíduo, do grupo identificatório ou da equipe escolar.

**O olhar para os alunos como sujeitos de sua história de vida – “percebi que ela tinha raiva não era de mim, era da mãe dela”** (ENTREVISTA COM EQUIPE 1, OUT/2010).

Dando continuidade à análise das entrevistas com a equipe escolar, foram reunidos relatos sobre o contexto pedagógico em função da riqueza dos dados coletados que, apesar de não estarem relacionados diretamente com o objeto de estudo, provocam um elo indireto que merece o devido destaque. Emergiram observações ligadas às trajetórias de vida, estratégias de ensino-aprendizagem que valorizam a subjetividade e contexto de vida do aluno, atividades que rememoram seu passado e a escuta do outro nos espaços informais, podendo trazer um possível aprendizado da dimensão afetiva e do inconsciente para compreensão das relações interpessoais entre sujeitos, sejam crianças ou adultos.

Apesar da não escolha pela profissão de professora, percebe-se nos registros abaixo os efeitos ao se dedicar “*com amor*” e gostar do seu fazer, passando a se realizar no papel de educadora. O primeiro relato é de uma professora que precisou ser afastada da sala de aula em função de problemas de saúde, por não poder escrever na lousa, e atualmente se dedica ao trabalho de reforço dos alunos na biblioteca. Em outro momento da entrevista, relatou o quanto deseja “*pegar minha turminha*” e que até conseguiria superar a questão da saúde se tivesse uma monitora. O outro é de uma professora que trabalha na escola há algum tempo como contratada, a mesma que tem como “defeito” compartilhar suas idéias.

- Eu acho que quando a gente escolhe ser professora, não é porque gosta não, escolhe até por falta de oportunidade. Mas quando você começa a trabalhar mesmo, que você tem uma turma, você encara aquele trabalho com responsabilidade... tudo que a gente vai fazer, tem que fazer o que? Com amor, gostar do que faz... Ah, eu gosto, eu gosto muito de ser professora... ah, o pessoal fala assim... “*eu tenho vergonha de ser professora*”. Eu falo... “*ah, eu não tenho, foi o que eu escolhi*”, quer dizer na época não era o que eu queria, mas aí depois de um ano que eu comecei a trabalhar, comecei a gostar e acabou que fiquei sendo professora mesmo... eu dei tanta sorte que o primeiro concurso que fiz passei foi direto (ENTREVISTA COM EQUIPE 3, OUT/2010).

- Tinha muito medo de vir a ser uma professora, porque na minha época de estudante dei muito trabalho (rs). E eu sempre comentava com a minha mãe... se um dia eu for professora, eu pago tudo. Mas hoje eu gosto do que eu faço! Não era o que eu queria, mas a partir do momento que eu entrei, me dedico, gosto do que eu faço, e sempre faço o meu melhor. Gosto mais de trabalhar com crianças menores, que me dão menos trabalho... outros dizem que dá mais trabalho... eu gosto dos menores porque eu consigo dominá-los melhor... eu gosto mais de pegar quando eles estão engatinhando, aprendendo a andar... Gosto de sempre tá trazendo novidades, aulas diferenciadas, não gosto daquela aula... quadro, quadro, e papel, papel... não gosto! Eu sou bastante brincalhona com os meus alunos... sempre levo jogos diferentes pra sala, relacionado ao conteúdo... (ENTREVISTA COM EQUIPE 4, OUT/2010).

Logo acima, o trecho “*eu gosto dos menores porque eu consigo dominá-los melhor*” faz refletir sobre a questão da autoridade. Pelo seu jeito de ser criativa e “*brincalhona*”, enquanto aluna e agora como professora, proporciona um elo de conquista das crianças menores para o objetivo pedagógico e para sua realização pessoal. No ensinar e no aprender por meio do brincar emerge um contexto prazeroso para se trabalhar e se dedicar, ultrapassando a resistência em ser professora e o medo inicial de “*pagar por tudo*” que já aprontou enquanto aluna. Insinua-se que o desejo de dominar a turma seja para evitar o risco do desprazer dos seus professores, apesar de nem sempre ser possível, segundo Charlot (2000), “*desvelar esse feixe de vínculos que une o sujeito com o mundo e com os outros*” para se compreender porque há mais identificação com determinados tipos de trabalho.

A seguir, apresentam-se alguns relatos sobre experiências pedagógicas que, em vez de sobrevalorizarem o conteúdo, buscam maior conexão com o contexto de vida dos alunos. Como estratégia para potencializar o envolvimento e o aprendizado, procura-se dar significado ao que se aprende a partir da valorização e expressão da subjetividade.

- O começo de serviço foi insegurança, mas como eu já tinha trabalhado no Estado, quando eu entrei eles me deram um desafio!... uma turminha de 5 anos pra preparar. E aí eu fiz uma doideira tão grande que os meninos aprenderam a ler antes dos 6. Aí quando deu o meio do ano, os meninos lendo... “*meu deus, ensinei os meninos foi demais!*”. Antigamente, 4ª série era uma 6ª... esse problema aí são essas mudanças que eles fazem muito no sistema, preocupa muito com conteúdo, eu acho que conteúdo não avalia aluno. Eu acredito que o aluno tem que aprender a realidade da vida, do que ele trás, o que a gente oferece. Eu nunca trabalhei ... eu sei lá (rs), se eu falhei, eu falhei muito bem porque eu nunca trabalhei em cima de conteúdo. Eu trabalhava conteúdo e pulava pra outra coisa, nunca fiquei agarrada em plano. Eu sempre falava pra minha diretora... “*se você pegar meu caderno de plano, pode pegar, mas nem pense que to atrelada no plano*”. Plano não ensina! Você tem que trabalhar é a leitura, a escrita, o conhecimento do menino, é ensinar o menino coisa do dia a dia, é a vida dele... hoje em dia já tem menino aí que tem internet, dá um show... “*tia, olha eu trouxe da internet!*”... então pra que ficar lá pregado no conteúdo... (ENTREVISTA COM EQUIPE 3, OUT/2010).

Com o desafio da EJA, a estratégia de ensino de trabalhar sempre o vínculo entre conteúdo e contexto de vida dos alunos passa a ser uma orientação geral da

coordenação e não apenas uma opção a partir da formação do educador. Em seguida apresenta-se o emocionante relato contado pelo coordenador sobre um dos projetos que foi trabalhado, chamado “*Minha cidade, minha gente*”:

- ☛ A gente tá sempre cobrando os professores a adaptação do conteúdo programático à vivência do aluno e à realidade da comunidade, do bairro... No primeiro semestre a gente fez um projeto mesmo “*Minha cidade, minha gente*”, que a gente trabalhou a história deles aqui na cidade, desde quando eles vieram pra cá ou aqueles que nasceram aqui... a gente fez todo um apanhado da vida deles, do que viveram, como conheceram a cidade, como que a cidade é hoje e pegou um pouco da história da cidade, o que tinha catalogado, pra eles juntarem aquilo que eles tinham com o que tinham nos livros... a culminação desse projeto foi num sábado à noite no pátio. Eles fizeram pinturas da cidade, outros desenhos de como era a cidade, uma turma fez uma mesa e estante mostrando todos os objetos antigos... ferros à lenha, aquele telefone de discar... então tudo que eles tinham da época desde criança... eles trouxeram e fizeram a exposição. E, além disso, montaram uma peça contando a história da cidade segundo a versão deles. Teve uma senhora, ela montou um cenário, um rio, uma pedra e a roupa de casa pra lavar, sentou na beira do rio e foi lavar roupa, como ela fazia a anos atrás. E ali ela contando toda a história... “*olha, você viu falar que aconteceu isso na cidade, que tal prefeito foi eleito e tal*”... então, nessa lavagem de roupa com a outra amiga, ela contou toda a história da cidade. Assim, eles ficam empolgados, emocionados e eles se entregam mesmo, a gente propõe uma coisa, a gente acha até que não vai dar muito certo assim, mas a gente se surpreende com o que eles fazem... (ENTREVISTA COM EQUIPE 2, OUT/2010).

O projeto descrito acima demonstra o quanto “*eles se entregam*” quando se promove um espaço de identificação do conteúdo com sua vivência e trajetória de vida. O rememorar a história de vida abre um caminho de canalização da pulsão criativa para desenvolvimento de um trabalho em equipe, possibilitando a construção de laços emocionais e o compartilhar de experiências únicas de vida, que se cruzam entre si. Lembram-se outras atividades descritas anteriormente pela diretora, sobre os efeitos que se produziram ao se compreender as singularidades das trajetórias de vida da menina que teve o rosto queimado e do jogador paraolímpico. Como analisa Enriquez (2008), as organizações podem proporcionar espaços de reflexão para confrontar-se com o real: “*com o problema crucial da existência: o da alteridade dos outros e o de sua própria alteridade*”.

O relato abaixo é emblemático à leitura do olhar para os alunos como sujeitos de suas histórias de vida, que será analisado dentro do contexto vivenciado pela coordenadora enquanto professora:

- ☛ Com 2º ano, eu tive um caso de uma menina que não tinha o menor respeito por mim, ela me chamava de chata e gritava. E eu olhava pra ela... tinha horas que ela me tirava do sério, mas eu não conseguia olhar pra ela e dizer... “*nossa, que menina insuportável, que menina isso*”. Eu sabia que alguma coisa tava errada nela, procurei saber. Um dia que ela chegou chorando na escola... “*o que foi, o que foi?*”... “*ah, tia, minha mãe me bateu!*”, tava soluçando mesmo... “*porque?*”... “*ah, porque eu não achei meu caderno*”... “*é, então deixa eu ver*”... toda marcada a criança, toda vermelha, foi com aquela sandália que dava pra ver a marca da bolinha. Levei à coordenação, à

direção, e eu por conta própria tirei fotos, caso acontecesse alguma coisa, e chamei imediatamente a família, a mãe. Aí conversei com a mãe, aí falou, falou, falou... falei assim... *“mãe, você não pode fazer isso, se você quiser corrigir, você corrige de outra forma, mas olha a situação disso aqui”*. Aí ela começou a chorar, contou casos da vida dela, que era uma menina de rua, que era assim meio grossa com as filhas e.... eu fiquei com mais dó da criança que não teve aquele amor, aquele apoio de família. São coisas assim que você fica sem saber como lidar. Mas sempre acreditei que o diálogo, a conversa sempre dá um jeito. Depois desse dia, eu percebi que ela tinha raiva não era de mim, era da mãe dela, porque ela tem uma filha menor com outra pessoa, que é o padrasto da menina. Então, ela é muito ciumenta com a mãe, tudo é pra menina, mais carinho com a menina, com o tempo ela foi contando. E no final do ano ela já tava um amor, então isso foi muito gratificante. Aí eu dava aula de reforço pra ela e foi tão interessante que no final, teve um momento que ela já tava desenvolvendo a leitura... eu fiquei tão feliz... *“mas fulana, que coisa mais linda, você já tá aprendendo e tudo”*. Aí quando a mãe dela veio, eu falei... *“você sabia que sua filha já tá aprendendo a ler”*... ela *“ah, que não sei o que”*... não deu ouvidos pro que eu falei... eu falei *“você não tá ouvindo o que eu to falando... sua filha tá aprendendo a ler!”* Aí ela ainda ficou assim, não acreditou que a filha dela passou. Teve outro dia do reforço que a irmã veio e ficou dizendo que ela é preguiçosa, desinteressada... Ah, mas aquilo me deu uma raiva tão grande... *“olha...”* na frente da menina... *“ela pode ser chata, pode ser insuportável, mas preguiçosa ela não é, ela não é assim, não é assim...”* Ela ficou olhando assim pra mim e até saíram de perto... porque no final eu peguei um amor, um carinho tão grande por aquela criança, mais por eu tê-la ajudado... não é questão de ficar se esnobando e tudo, mas no fundo você sente aquela alegria. Então, são essas coisas que me fazem continuar, ir atrás.. nossa, é bom demais! Eu gosto muito! É maravilhoso! (rs) (ENTREVISTA COM EQUIPE 1, OUT/2010).

A experiência descrita acima traz importantes elementos a serem articulados com o referencial da psicanálise neste estudo sobre a dimensão da subjetividade e as relações humanas. Emocionante perceber como a pulsão agressiva da aluna, canalizada pela transferência hostil para com a figura que a professora representava na sua vida, foi transformando-se em afeto a partir do olhar, acolhimento e compreensão do outro. Segundo Tanis (1995) *“a transferência é o modo particular pelo qual a subjetividade humana expressa sua constituição”* e a compreensão da intensidade emocional que emerge dos atos transferenciais inconscientes abre um elo de comunicação e de resignificação para construção de laços afetivos. Interessante observar os efeitos dessas vivências pela oportunidade de fazer diferença na vida do seu aluno: *“no final do ano ela já tava um amor, então isso foi muito gratificante... peguei um amor, um carinho tão grande, mais por eu tê-la ajudado... são essas coisas que me fazem continuar, permanecer, ir atrás.. nossa, é bom demais!”* Vivências como essas, permeadas pela dimensão afetiva, proporcionam um sentido ao que se faz. A sensibilidade de que há algo para além da simples agressividade ou rebeldia, na tentativa de olhar o aluno como sujeito de sua história de vida, possibilita renovar as relações estabelecidas, em vez de ficarem atreladas a reações contratransferenciais.

A entrevistada continua relatando que no papel de coordenadora defende a importância da escuta e do diálogo com o aluno, pois “*muitas vezes muda tanto a vida daquela criança*”:

- A criança às vezes tá chorando, vê o que ela tem, porque tem pessoas que vão simplesmente brigar... “ah, fulano fez isso!”, mas não vê o quê que a criança passa. Muitas vezes você tirar ali 5 minutos do recreio, ou 5 minutos da sua aula, passa uma atividade, vai conversar com seu aluno, muitas vezes muda tanto a vida daquela criança... “poxa, meu professor me ouviu”... o desabafar da criança ajuda muito a você entender e compreender o comportamento dele, ajuda ele também a tomar algumas atitudes melhores. Então, acho que se houvesse isso, não somente com o aluno, mas com todas as pessoas envolvidas naquele ambiente, mudaria muito... (ENTREVISTA COM EQUIPE 1, OUT/2010).

Uma breve reflexão: como olhar o profissional que não desempenha conforme o esperado, que descarrega suas pulsões agressivas no outro ou se torna indiferente às responsabilidades objetivas para com o coletivo da escola? Um novo olhar do profissional assim como do aluno, como sujeito de sua história de vida, cujo infantil subjaz inconscientemente por meio de atos transferenciais no cerne das relações intersubjetivas que se estabelecem, podem trazer saberes para compreender que nem sempre o adulto “*sabe o que faz*”, conforme uma fala anterior da própria entrevistada. Passar da expectativa pelo adulto ideal, na tentativa de cumprir com as obrigações objetivas do trabalho, para o saber da heterogeneidade do real (PLASTINO, 2001), pode proporcionar espaços de reflexão e escuta, mesmo que informalmente, na tentativa de equilibrar a dimensão objetiva e subjetiva que se entrelaçam na dinâmica cotidiana.

De outro modo também, os relatos abaixo evidenciam a realidade do bairro e contexto de vida das crianças, onde a escola simboliza o alimento tanto físico quanto afetivo:

- A única coisa que não to gostando aqui é esse horário que eles criaram aí de ficar 5 horas o professor na sala. É muito tempo e cansativo. E eu não acho que 1 hora ensina o aluno depois dele cansado, ele não aprende. Tem aquele problema também da criança que não tem nada em casa, que vem pra escola como um ponto de apoio. Tem menino que vem sem comer, sem tomar café. E eles falam isso... “*tia, eu venho pra escola porque lá em casa não tem nada!*” Então, eles vem pra alimentar, não vem mesmo pra estudar e o tempo é longo demais... (ENTREVISTA COM EQUIPE 3, OUT/2010).
- Os meninos que eu conheci quando cheguei aqui, que tinham 8, 10 anos, hoje já são casados, pais de filhos. Muito triste a gente fica quando vê um aluno e hoje tá envolvido com drogas... que tem muito! Mas assim, quando eles vêem a gente, eles “*e aí tia, como é que tá?*” O outro dia mesmo tava assaltando uma *van*, tava até uma professora que trabalha aqui e ela já foi entregando e ele disse “*não é nada com você não, tia, fica aí na sua!*”... eles tem aquele respeito! Mas a gente fica muito triste de vê tudo isso... apesar da gente morar num bairro violento, você vê, nossa escola é simples, mas não é apedrejada, não tá pichada... ela tá feia, porque não vieram pintar... mas ninguém nunca tentou arrombar nossa escola... porque? Porque [atual diretora] praticamente nasceu nessa comunidade... conhece todo mundo, as pessoas têm o maior respeito. À noite, por exemplo, se chegam aqui os meninos que ficam na rua, ela manda servir lanche pra eles. Então, tem escola aí que já botaram fogo,

explodiram bomba... E aqui, graças a deus, nunca aconteceu isso e não vai acontecer! (ENTREVISTA COM EQUIPE 5, OUT/2010).

Analisaram-se, portanto, algumas relações e práticas pedagógicas que consideram a dimensão da subjetividade dos alunos ao incorporar o conteúdo didático por meio de brincadeiras, jogos, projetos e exposições. Importante salientar também o quanto o afeto e a gratificação de ganhar um abraço da professora ou do aluno, de ser ouvido ou ajudado, ajuda a estabelecer um elo de ligação e de respeito ao outro e à escola, mesmo depois que eles não fazem mais parte da comunidade escolar. A seguir, conclui-se a análise dos dados a partir da percepção que a equipe tem da atual gestora e da gestão da escola, dando continuidade à reflexão sobre como as práticas de trabalho são permeadas pela dimensão da subjetividade e por uma complexa teia do encontro de inconscientes.

**Relação com a diretora e percepção da gestão da escola – “*quem faz o diretor também é seu funcionário, porque tem pessoas que já vem pra dar problema, mas em todo canto tem...*” (ENTREVISTA COM EQUIPE 3, OUT/2010).**

Dando continuidade às entrevistas com integrantes da equipe escolar, os dados desta análise evidenciam a percepção da atual gestora assim como contribuições para melhoria da gestão da escola como um todo. Apesar dos entrevistados representarem 7 dos aproximadamente 50 funcionários da escola, 8 contando com a percepção da professora-coordenadora já analisada, acredita-se que foi suficiente para articular-se com o objeto de estudo e abrir um possível espaço de reflexão para o processo de formação de gestores escolares. Nesta última análise, dados da equipe com observações complementares da diretora e da professora-coordenadora foram reunidos no intuito de ter uma visão global do contexto relacional e de suas implicações no trabalho da escola deste Estudo de Caso.

Do primeiro relato, selecionou-se a expressão - “*quem faz o diretor também é seu funcionário, porque tem pessoas que já vem pra dar problema, mas em todo canto tem*” -, no qual a entrevistada refere-se aos 6 gestores com os quais já trabalhou, durante quase 20 anos de profissão na escola. Observa-se aí como algo da trajetória de vida de um profissional, que já “*vem pra dar problema*”, influencia as relações intersubjetivas e o desempenho escolar. Assim como acontece na gestão atual, analisou-se o problema causado desde o início, principalmente pela funcionária do turno vespertino. Seguem as percepções sobre a atual gestora a partir de 5 entrevistados:

- Eu gosto demais desse povo que estão aí, então não tenho tanto problema quanto a direção não. Eu acho que quem faz o diretor também é seu funcionário, porque tem pessoas que já vem pra dar problema, mas em todo canto tem... (ENTREVISTA COM EQUIPE 3, OUT/2010).
- Pra mim as duas [6ª e 7ª, a atual diretora] tão trabalhando no mesmo nível. O que uma deixou, a outra tá prosseguindo... sempre gostei das duas. Conheço a [atual diretora] faz muito tempo, de quando nós estávamos fazendo o ensino fundamental 2 ainda... gosto do trabalho dela. Sempre assim a gente não tem o que reclamar, porque o que a gente tem tá à vista, ela nunca escondeu nada da gente. E uma coisa que eu admiro nela é que ela nunca veio por trás, ela joga as cartas na mesa. Sempre gostei disso! (ENTREVISTA COM EQUIPE 4, OUT/2010).
- Boa, só às vezes que faz sem pensar, de repente... (ENTREVISTA COM EQUIPE 7, OUT/2010).
- Ótima, só às vezes que cobra o que não é devido... (ENTREVISTA COM EQUIPE 6, OUT/2010).
- Conheço [a atual diretora], ela não trabalhava nem na escola ainda... há 15 anos aqui do bairro. Ela é simples! Depois que ela veio pra direção, ela continuou a mesma pessoa de antes. Pelo menos pra mim, quando eu preciso dela, ela nunca me disse não. Há momentos que ela tem que dizer não porque não está ao alcance dela... Também é uma pessoa assim que tem uma educação pra falar! Não grita com a gente, não reclama com a gente no meio de ninguém, sempre ela procura um lugar reservado pra conversar. Fora disso, fora da escola, como pessoa ela é maravilhosa, já me ajudou em várias situações. Então, eu tenho um carinho especial por ela!... Ela é assim, nova, sem experiência na direção, mas é uma pessoa que corre atrás de tudo... se você chegar 7 horas da manhã, ela tá na escola, 9 da noite, ela tá na escola, não vai nem na casa dela almoçar. Teve falhas, claro, é humana! Ela errou, mas eu acho que ela acertou muito mais do que ela errou... Ela vem também de uma família maravilhosa... os pais dela são da vicentinos, se dedicam para os mais necessitados.. ela teve essa educação! Acho que por isso que ela trabalha tão bem com a gente... ela batalha, procura, vai atrás, ela se doa! Se alguém precisa, ela não diz não. Pra mim, ela é muito boa (ENTREVISTA COM EQUIPE 5, OUT/2010).

Pelos relatos acima, resumem-se algumas principais qualidades da atual gestora, como: ser transparente ao *“jogar as cartas na mesa”*; respeitosa porque *“não grita com a gente... sempre ela procura um lugar reservado pra conversar”*; humilde por *“continuar a mesma pessoa de antes”* mesmo com a autoridade de uma diretora; e com dedicação integral ao trabalho por estar dia, tarde e noite - *“ela batalha, procura, vai atrás, ela se doa”*. A atual gestora tinha trabalhado 8 anos na coordenação - pedagógica e PDE -, e agora teve sua primeira experiência na direção da escola. Por isso que provavelmente emergiram dos relatos acima sua falta de experiência, o fato de que às vezes *“faz sem pensar”* ou *“cobra o que não é devido”*. A pós-graduação em gestão escolar pela Escola de Gestores, como formação continuada, pretende proporcionar um aprendizado nesse sentido, que se soma a sua abertura de estar sempre melhorando. Retomando a fala no final da memória educativa: *“a cada dia cresço um pouco como gestora. É uma experiência que faz bem. Sei que preciso melhorar muitas coisas, mas quando se quer tudo se pode”*. Portanto, ao contrário de outros possíveis diretores que se apossam da

sua autoridade beirando o autoritarismo, a gestora deste Estudo de Caso demonstra uma atenção especial à qualidade das relações humanas e determinação no seu processo evolutivo. Lembra-se a análise de Enriquez (1991) *“quando um homem aceita as suas inconseqüências, incoerências, contradições, conflitos, e mesmo os seus fracassos... poderá “dar a luz uma estrela dançante”. Coisa para a qual o indivíduo dito normal armado com as suas certezas, será definitivamente inapto”*.

Dos relatos da equipe acima, há um trecho que merece destaque: *“se alguém precisa, ela não diz não... há momentos que ela tem que dizer não porque não está ao alcance dela”*. Para a entrevistada, a colocação representa uma qualidade, um elogio, pela bondade da gestora para com o outro. Mas vale lembrar também o relato da professora-coordenadora: *“ela é muito afetiva, afetiva demais.... eu falo pra ela às vezes que ela até chega a ser boba de tanto que ela é afetiva com as pessoas... ela vê muito o lado humano, se a pessoa pode vir ou não pode vir”*. Do ponto de vista da própria diretora, como já visto, confirma-se esta atenção dada às pessoas que necessitam ou que enfrentam problemas em casa como, por exemplo, quando o filho está doente e a funcionária (mãe) é liberada para sair mais cedo. Neste sentido, sobre as relações intersubjetivas na escola, levantou-se justamente que um dos principais temas que gera “fofoca” e insatisfação está relacionado à questão de horário, ao ver o outro sair mais cedo por problemas pessoais, autorizado pela diretora.

Pode-se inferir que o *“não diz não”* e ser *“afetiva demais”*, apesar da impossibilidade de acesso à complexidade da dimensão do inconsciente, simboliza algo da ordem do desejo a partir da constituição de sua própria subjetividade. No cerne do seio familiar, a gestora recebeu uma educação parental de ajudar sempre o próximo. Ela mantém essa relação de colaboração com a comunidade, conforme analisado, permeado pelo desejo de ajudar o bairro, chegando até a *“esvaziar os armários”* ao ver uma mãe passando fome. Na sua relação com o conhecer a vida por meio da arte e da cultura, como já observado, perpassa também o desejo de busca pelo conhecimento e de *“levantar nas pessoas essa vontade pra estudar”* como caminho para sair da condição de vida familiar. Uma possível leitura da dificuldade de exercer o poder do limite ao outro pode estar associada ao medo da perda do amor, daqueles que fazem parte de sua história de vida, da família, do seu bairro e da escola.

A sua intensa dedicação ao trabalho e afetividade com a comunidade escolar, na qual *“se doa”* da manhã à noite, pode simbolizar tanto seu investimento quanto sua fonte libidinal. E ao ter que confrontar-se com o não-afeto do “grupo do contra”, conforme já citado, reconhece *“eu ainda estou um tanto que perdida pra lidar com isso, com essa*



*questão de rejeição*”. Mesmo pelo fato das integrantes desse grupo não terem sido entrevistadas, percebem-se os efeitos da trama intersíquica, com grande impacto na dinâmica do trabalho escolar. Principalmente no período vespertino, onde se evidencia com mais ênfase essa complexidade relacional, observa-se como o desvio pulsional, potencialmente investido para fins coletivos, acaba se dispersando na trama do sofrimento individual e no evitar o outro. Nesse sentido, observou-se: isolamento da diretora, desânimo do coordenador, maior uso da comunicação escrita, falta de colaboração para as reuniões pedagógicas e clima tenso.

Acrescenta-se, a seguir, um dado complementar de uma integrante da equipe escolar, oriundo da participação da professora-coordenadora na Escola de Gestores, durante a realização da segunda atividade sobre a questão da fraternidade na gestão e a lenda de Quíron:

- Cuidar pressupõe olhar o outro, um olhar sobre o outro. No entanto, levando para o ambiente escolar, esse olhar sobre o outro é distorcido quando o sujeito se incomoda com a vida pessoal desse outro, alegando que o mesmo tem privilégios. Entretanto esse sujeito não percebe que esse outro pode estar passando por problemas pessoais. Em contrapartida, cito a lenda de Quíron que se preocupava com os outros, em cuidar dos outros e não tratava de sua própria ferida. Ao ler essa lenda lembrei-me de minha gestora que respira e vive intensamente seu ambiente de trabalho, a sua vida pessoal foi deixada de lado (ATIVIDADE 2, PROFESSORA-COORDENADORA, DEZ/2010).

Ressalta-se, a partir do relato acima, que pelo fato de ter a *“própria ferida”* é que possibilita compreender a ferida do outro, transpondo-se aqui um trecho do texto utilizado na leitura da atividade: *“Quíron tinha uma ferida que jamais cicatrizava, ele vivia curando os outros mas estava sempre sofrendo, e por isso era capaz de compreender os conflitos daqueles a quem tratava”* (SÃO PAULO, 2002, p. 20 apud SÁ, 2009). Sabe-se já qual foi a percepção da gestora após a leitura do mesmo texto, lembrando-se pela relevância dos dados sobre a reflexão de um novo saber de si na relação com o outro: *“reforçou mais de que seja necessário cada dia mais humanizar o contexto escolar. Sinto que estou fazendo o percurso inverso... Já cuidei muito das outras pessoas, e só recebi pedradas... O texto me fez refletir sobre meu real papel na sociedade”*.

Dando continuidade à percepção da equipe sobre a atuação da gestora, foi falado o quanto ela tem como grande qualidade o fato de conversar claramente, dando abertura para ouvir o outro e reunir-se para resolver os problemas. Mas é instigante observar que, pela breve fala da coordenadora que pediu transferência para outra instituição, algo emerge dessa relação intersubjetiva que a faz ter outra percepção: *“Não combinamos, pensamos muito diferente”* (ENTREVISTA COM EQUIPE 1, OUT/2010). E complementa-se com outra fala já exposta pela mesma coordenadora: *“se tivesse 2, 3 pensando como eu, acho que as coisas aconteceriam mais”*. Mais uma vez, percebe-se como a falta de

identificação parcial entre sujeitos, permeado por processos transferenciais que tocam possíveis “feridas”, deixa de contribuir para o estabelecimento de relações colaborativas. Apesar do breve relato, sem detalhamento, insinua-se o quanto esta relação produz impacto no propósito coletivo, ocasionando inclusive o próprio pedido de afastamento da coordenadora, um pouco antes do término do ano letivo.

Parte da equipe escolar entrevistada propôs, de forma geral, algumas sugestões de melhoria para a gestão da escola. Recorda-se a proposta da professora-coordenadora, já comentada, quanto a necessidade de ter uma sala para todos os funcionários e de se criar atividades de lazer permeado pelo desejo de melhorar as relações intersubjetivas ao “*unir os 3 ambientes, a cozinha, a limpeza e professor*”. Soma-se assim aos relatos abaixo:

- Acho que essa relação pessoa a pessoa é muito importante pra um trabalho em equipe se desenvolver, pra ser uma escola de qualidade... mas acho que vai muito do ser humano, cada um tinha que ser mais esforçado!... Eu queria muito que as escolas tivessem os olhos, o objetivo maior voltado mesmo pro aluno, porque nem tudo que se prega na escola, que se vê em PDE, em documento, é aquilo que realmente é... a questão da teoria e prática! As pessoas em si, muitas estão voltadas pro seu eu, pro seu ego, esquece do outro, não dá aquela atenção devida, ou não tem aquele respeito... Mas eu acredito que se nós soubéssemos conversar mais, ouvir mais, mesmo que sejamos pessoas diferentes, o trabalho caminharia melhor!... um professor que sabe ouvir o seu aluno, um diretor que soubessem ouvir a sua equipe, mudaria muito. Ouvir mesmo, conversar! (ENTREVISTA COM EQUIPE 1, OUT/2010).
- A escola tem um potencial muito grande porque ela tem recursos e pessoas qualificadas para trabalhar... Eu acho que está faltando, na verdade, uma melhor integração entre todos que estão na comunidade escolar. Tanto aqui dentro... secretaria, professores, cozinha, direção... tanto a comunidade externa, os pais... Eu acho que a direção em si, a coordenação, teria que tomar uma postura de... delegar funções, dizer a cada um qual a sua função, qual o seu papel... o que você pode fazer pra melhorar a educação dos nossos alunos e... até mesmo questionar qual a sua dificuldade, o que você precisa... Acho que a direção, eu não conhecia, já era conhecida de toda a comunidade e assim... as pessoas confundem... a pessoa daqui do bairro com a diretora. E vai indo, vai indo... aí não dá pra realizar um bom trabalho. Eu acho que a gente tem que separar as coisas e independente de qualquer coisa, acho que cada um tem que fazer seu papel melhor pra que não prejudique lá no final o aluno (ENTREVISTA COM EQUIPE 2, OUT/2010).
- Como depende da Secretaria, então eu acredito que se viesse um apoio maior... a gestão dela iria melhorar bastante! Sempre que vai ter um evento, alguma coisa, ela sempre comunica todo mundo... ela é aberta, sempre coloca e é direta, gostou, gostou, não gostou, também diz. Eu acho que isso cresce tanto pro professor, quanto pra ela. Eu acredito que quando a direção da escola se abre, deixa as portas abertas, a tendência é só vim a melhorar (ENTREVISTA COM EQUIPE 4, OUT/2010).

Emergem das falas acima o quanto “*cada um tinha que ser mais esforçado*”, “*fazer seu papel melhor*” ou “*se viesse um apoio maior*” da secretaria municipal da educação para melhorar a escola como um todo, principalmente, com enfoque no objetivo pedagógico com o aluno. A força do superego cultural, que se estende ao imaginário institucional numa busca incessante pelo ideal (ENRIQUEZ, 1991), depara-se

com o real da heterogeneidade humana (PLASTINO, 2001), produzindo diferentes efeitos em cada sujeito de acordo com a complexa trama de encontros e desencontros de inconscientes. A convivência de sujeitos na escola perpassa pela ilusão do ideal coletivo e do ego individual, mas também é fruto de um complexo entrelace com os diversos investimentos libidinais de vida e de morte e os benefícios narcísicos, sejam estes mais restritos: ao nível pessoal, aos grupos formados pelo “*narcisismo das pequenas diferenças*” (FREUD, 1930) ou “*aparelho psíquico de agrupamento*” (KAËS, 1991) e/ou ao objetivo coletivo da escola ou da comunidade.

Salienta-se ainda a colocação de um dos relatos acima quanto ao problema das pessoas confundirem “*a pessoa daqui do bairro com a diretora*”. Mas, retomando a fala da própria diretora ela não se incomoda com o fato de ser solicitada por funcionários ou pais: “*qualquer dia, qualquer hora, porque são meus vizinhos, são pessoas que me conhecem desde pequena, então não me importo*”. Conforme já analisado, seu desejo é ajudar a comunidade, não diz não quando alguém precisa, e essa relação de proximidade entre a gestora e a comunidade, apesar de que as “*peessoas confundem*”, traz também como benefícios o respeito aos funcionários e à escola, a qual não é pichada nem quebrada.

O mesmo entrevistado acredita que a direção e a coordenação precisam em conjunto “*delegar funções, dizer a cada um qual a sua função, qual o seu papel... até mesmo questionar qual a sua dificuldade, o que você precisa*”. Uma possível articulação com o que Freud (1930) diz sobre a frustrada tentativa de imposição do superego coletivo: “*emite uma ordem e não pergunta se é possível às pessoas obedecê-la... caso se exija mais de um homem, produzir-se-á nele uma revolta ou uma neurose, ou ele se tornará infeliz*”. Nessa linha, esclarecer o papel de cada um pode até ajudar, mas não garante um controle sobre os resultados. E proporcionar espaços de escuta para ouvir “*sua dificuldade, o que precisa*” pode significar a construção de possíveis elos colaborativos, elevando a compreensão da dimensão da subjetividade.

Após os relatos da equipe sobre a percepção da diretora e da gestão, adiciona-se um comentário da própria gestora sobre como sua dedicação ao trabalho se entrelaça com sua realização pessoal e a sua recente descoberta de que faz parte da história da escola:

- A pouco tempo, eu cai em si que eu faço parte da história agora. Eu ainda estava naquela coisa, ah diretora, mas eu não tinha percebido que eu faço parte da escola. Quando nós começamos a reformular o nosso PPP, que ainda está em processo de reformulação, que eu fui assim perceber... “gente, eu agora, a partir de 2009, meu nome faz parte da escola, faz parte da história”. E isso pra mim é engrandecedor, nossa... pra história de vida, igual eu te falei, vindo do Tocantins, mal tínhamos comida

e chegar fazer parte de alguma coisa. O orgulho que eu tenho de mostrar isso pra minhas filhas, é impagável... é impagável! (ENTREVISTA COM DIRETORA, OUT/2010).

Complementando as sugestões de melhoria quanto à necessidade de maior integração entre todos da comunidade escolar, encerra-se o presente capítulo sobre análise dos dados da pesquisa com a percepção do processo de construção do PPP - Projeto Político Pedagógico. No caso da escola chama-se Proposta Pedagógica, uma vez que a eleição dos dirigentes, como se sabe, é realizada por indicação da Prefeitura. São apresentados relatos da própria diretora, da professora-coordenadora e de um dos coordenadores:

- Eu tenho um pouco de dificuldade, porque eu ainda não tenho uma base certa pra essa gestão participativa. Nós convidamos os pais... porém ainda há pouca participação quando se fala a documentos de escola. O PPP nós começamos a reformular no início do ano, nós pegamos o texto e lendo no coletivo e fazendo intervenções ali... com todos os professores e funcionários. Alguns professores entendem o PPP, agora os funcionários já têm uma resistência... aos poucos estão começando a entender. Os nossos alunos não participam... a maioria vão até os 12 anos. Apesar de que se é pro aluno que eu estou servindo, eu também tenho que pensar nesse ponto... como é a escola ideal para ele, como gostaria... Mas com o noturno agora a gente vai tentar porque eles estão mais participativos... somando-se com os pais que não vem, seriam mais de 1000 pessoas aqui, é muita coisa (rs) (ENTREVISTA COM DIRETORA, OUT/2010).
- No final do ano passado, nós nos juntamos, aí juntou em grupos, vai discutindo um problema aqui, uma solução ali... é muito legal porque junta o pessoal da merenda, da limpeza e elas criam ações pra inserir no PPP e no PDE. O que falta assim, na minha opinião, é de questão de tempo, porque como a secretaria ela não disponibiliza pra liberar aluno. É mais final de semana ou uma faz em casa e traz a idéia pra outra... (ENTREVISTA COM PROFESSORA-COORDENADORA, OUT/2010).
- Por várias razões não foi possível a gente sentar, se organizar, ela continua pendente... estava tudo no computador, estragou e agora não temos mais nada (rs). Meu outro colega tava fazendo... Eu queria tanto que desse certo! (rs) Além de ser coordenadora pedagógica, eu sou coordenadora do PDE, mas é aquilo que eu te falei... "*andorinha sozinha não faz verão!*" Por ser um trabalho em equipe, esse PPP, o PDE, eu acho que ainda tem muita coisa pra melhorar pra gente ver direitinho... depende de todas as pessoas envolvidas e o que é difícil, é juntar essas pessoas! (ENTREVISTA COM EQUIPE 1, OUT/2010).

O ponto em comum, que sobressai dos relatos acima sobre a reformulação contínua da Proposta Pedagógica, é a questão da falta de tempo para se reunirem todos, no sentido de ser construída de forma mais participativa e concluída a tempo antes do início de cada ano letivo. Participam atualmente, aproximadamente, os 50 membros da equipe escolar, incluindo direção, coordenação, professores e corpo técnico-administrativo. Segundo os relatos, "*alguns professores entendem, agora os funcionários já têm uma resistência*" e, praticamente, não há participação dos pais quanto a assuntos de documentação da escola, os quais participam mais quando há eventos e palestras. Quanto aos alunos do período matutino e vespertino, não há ainda representação apesar

de se apresentarem indícios de mudança segundo o relato da diretora: “*a maioria vão até os 12 anos. Apesar de que se é pro aluno que eu estou servindo, eu também tenho que pensar nesse ponto... como é a escola ideal para ele, como ele gostaria*”. No período noturno, como muitos dos alunos do EJA são pais das crianças, eles se envolvem mais e, então, “*a gente vai tentar, porque eles estão mais participativos*”.

O desafio já abrange a dificuldade de tempo e envolvimento dos próprios professores e funcionários, quanto mais absorver a representação de aproximadamente 600 alunos e 1000 pais. Constitui-se como um processo de maturação como parte do histórico da escola que possivelmente seja acelerado quando o Estado avançar nos princípios democráticos para eleição dos dirigentes pela própria comunidade escolar, incluindo pais e alunos, por voto direto ou representação. De qualquer forma, há elementos a serem articulados com o objeto de estudo, a fim de concluir a devida análise dos dados coletados. Independente da maior ou menor abrangência dos diferentes atores da comunidade escolar, algo no cerne das relações humanas permeia a qualidade do processo participativo (LÜCK; FREITAS in INEP, 2000). Segundo Lück (2006), a qualidade da participação perpassa desde a presença física, expressão verbal, representação política, tomada de decisão até significar a plena participação e comprometimento com os resultados.

Resumindo os 6 relatos, a reformulação da Proposta Pedagógica de 2009 para ser utilizada para o ano letivo de 2010 não tinha sido concluída até o mês de outubro desse ano, quando foram realizadas as entrevistas: “*por várias razões não foi possível a gente sentar, se organizar, ela continua pendente*” segundo expressa uma das coordenadoras. Em resumo, começou a ser reformulada no final de 2009 quando “*pegamos o texto... lendo no coletivo e fazendo intervenções ali*”, com todos os professores e funcionárias “*ai juntou em grupos, vai discutindo um problema aqui, uma solução ali*”. Em função da dificuldade em continuar se reunindo, às vezes “*uma faz em casa e traz a idéia pra outra*”. Como não estava pronto no início de 2010 e não tinha como reunir a todos, o novo coordenador do EJA e do turno vespertino se prontificou a revisar o texto, deixando pendente somente a parte do histórico da escola da qual não tinha conhecimento, para depois “*passar pra todos ler, ver se concorda, se querem acrescentar ou tirar*”. Porém, o arquivo salvo no computador da escola foi perdido e enquanto se aguarda uma posição da Secretaria sobre a possibilidade de recuperação do documento, provavelmente terá que ser refeito antes da última reunião pedagógica do ano letivo de 2010.

Importante salientar como as relações intersubjetivas influenciam no processo participativo e engajamento com o trabalho coletivo. Primeiramente, sabe-se dos laços de identificação entre a diretora e a professora-coordenadora pela atenção à afetividade com as pessoas em geral. Independente das reuniões formais para discussão da Proposta Pedagógica, pelas observações do diário de campo, flui uma comunicação informal e um espírito colaborativo, inclusive aceitando o pedido da diretora para voltar a ser coordenadora, apesar dela preferir estar em sala de aula com seus alunos. Nos relatos sobre o PPP, ela diz que quando tem reunião, é *“muito legal”* reunir todos, mas em função da falta de tempo para se reunir acaba que *“uma faz em casa e traz a idéia pra outra”*. Lembra-se que esta professora-coordenadora se relaciona com a escola como sua segunda casa e não poupa esforços para se fazer sempre presente quando precisa, pois como expressou *“eu amo isso aqui”*.

O segundo exemplo refere-se à relação distante e de pouco diálogo entre a diretora e a coordenadora que pediu transferência, a qual expressou sentir-se sozinha, sem apoio, e ao mesmo tempo diz *“meu outro colega tava fazendo”*. Ou seja, a ausência de laços identificatórios nas relações intersubjetivas faz com que se evitem uns aos outros, atravessadas por atos transferenciais e permeadas pelo desprazer de compartilhar momentos juntos. Essa dinâmica acaba interferindo no trabalho em comum, desenvolvido por meio de espaços tanto formais quanto informais. Lembra-se da frustração dessa coordenadora diante da expectativa com o adulto e o não-saber lidar com o infantil não esperado, pelo menos não com a mesma sensibilidade que demonstrou na relação afetuosa com os alunos pelo relato da menina que tinha raiva da mãe e fazia uma transferência hostil para sua figura como professora. Apesar do desejo *“eu queria tanto que desse certo!”* e do fato de perceber que *“ainda tem muita coisa pra melhorar pra gente ver direitinho”*, infere-se que algo da ordem do desejo a fez desistir. Talvez, ao ter o ideal de ego confrontado com os efeitos do real imprevisível e imperfeito. Inclusive, recorda-se que ela só aceitou ser coordenadora por ter sido escolhida pela insistência da equipe.

Conclui-se este capítulo de análise e interpretação dos dados refletindo-se sobre a expectativa para com a participação, comprometimento e engajamento homogêneo de todos os membros nos processos de construção coletiva, incluindo: Proposta Pedagógica, reuniões pedagógicas, desenvolvimento de projetos, uso da regência de classe ou outras atividades afins. O presente estudo procurou aclarar a dimensão da subjetividade e seus efeitos na teia intersíquica no contexto escolar, por meio da compreensão da heterogeneidade humana e da complexa singularidade de cada um na

relação que se estabelece consigo, com o outro e com o mundo. O saber de si e do outro, permeados pela dimensão afetiva dos atos transferenciais e dos processos de identificação e sublimação, pode sensibilizar para o maior reconhecimento da dimensão humana no trabalho, e assim dar abertura a espaços de escuta e maior fluidez na comunicação e nas atividades.

Com a realização deste Estudo de Caso numa escola onde a subjetividade da gestora constitui-se com a percepção da importância da dimensão afetiva e dos vínculos psíquicos, mesmo assim há uma possível contribuição no sentido de analisar o quanto o desejo pelos laços entre os sujeitos também simboliza um ideal sempre frustrado diante do real. A aceitação da “impossibilidade” de contar com “todos igualmente” e de sensibilizar o olhar para a alteridade de si e do outro, pode ajudar a enfrentar as descargas pulsionais inconscientes, a respeitar os limites narcísicos e as diferentes formas de investimento libidinal para com o que trabalho representa na vida de cada um. Conviver com a complexa dinâmica pulsional, desde daqueles que mais se doam a aqueles que se dedicam o mínimo possível, pode elevar a compreensão de que, no fundo, todos obtêm seus benefícios narcísicos. Pode ajudar também a suportar mais o não-afeto do outro, ao se perceber a dimensão atemporal do infantil, sempre ativo no psiquismo humano.

## VII. Considerações Finais

A **gestão da instituição escolar** encontra-se entrelaçada à subjetividade intrínseca ao fenômeno humano, na complexa e imprevisível dinâmica de investimentos libidinais e de laços afetivos que se constroem, reconstroem ou se debatem no cerne dos processos identificatórios, sublimatórios e transferenciais inconscientes (FREUD, 1921; ENRIQUEZ, 2008, 1991; KAËS, 1991). O Estudo de Caso revelou ser interessante por trazer possíveis contribuições mesmo a uma gestão que, como observado pela constituição da gestora, já preza pela afetividade nas relações humanas, demonstrada por sua sensibilidade para lidar com o aluno ou funcionário enquanto sujeito. De alguma forma, a intensidade da atenção à afetividade simboliza um ideal em si e, o saber de si, como caminho para elucidar o quanto os ideais são da ordem do desejo, de amar e se sentir amado, pode abrir portas de compreensão para a complexidade das relações consigo, com o outro e com o mundo (CHARLOT, 2000). A análise de uma instituição escolar como espaço de encontro de inconscientes e seus desdobramentos intersíquicos propicia uma leitura do real humano e de sua heterogeneidade quanto aos benefícios narcísicos mais restritos ao nível individual ou grupal ou, ainda, em maior sintonia com o objetivo coletivo (ENRIQUEZ, 1991; KAËS, 1991; PLASTINO, 2001).

Nesse sentido, a **gestão democrática e participativa** depende da ação e interação dos sujeitos no espaço institucional (LÜCK, 2006) e a leitura psicanalítica permite um possível aprofundamento dessa análise. A Proposta Pedagógica não necessariamente significa um efetivo processo participativo, pois pode ser considerado tanto um documento em si para cumprimento da lei ou, mais amplamente, uma oportunidade de registrar a vida escolar como fruto da dinâmica humana. Na escola estudada, notou-se o desafio enfrentado para integrar, formal ou informalmente, o envolvimento e consenso grupal dos membros da equipe, o que se torna ainda mais complexo ao abranger a representatividade de pais e alunos. Para além dos aspectos objetivos de elaboração da Proposta Pedagógica, o processo perpassa pela subjetividade dos atores envolvidos, como: o saber se posicionar, receber crítica, ser flexível rumo ao consenso, suportar a imprevisibilidade relacional e a natural emergência de atos transferenciais. Toda construção coletiva está imbricada à dimensão humana e relacional e a ação dos sujeitos perpassa pela ordem do desejo. Muito foi dito sobre a falta de tempo para se reunir, porém, sabe-se o quanto o prazer de estar junto por meio dos laços facilita o investimento libidinal para os encontros coletivos, mesmo que informais, ou o desprazer dos embates transferenciais faz resistir pela força de evitar o outro.



Pela discussão da **dinâmica intersubjetiva**, percebeu-se o quanto as expectativas para com o ideal geram constantes sentimentos de frustração pessoal diante da heterogeneidade humana. Assim como, estão enraizadas às formações grupais do *“narcisismo das pequenas diferenças”* (FREUD, 1921) ou do *“aparelho psíquico de agrupamento”* (KAËS, 1991) e, conseqüentemente, emaranhadas com a intolerância para com o diferente do ideal desejado. Pulsões de vida e de morte se entrelaçam à dinâmica inconsciente dos processos identificatórios e dos caminhos de descarga hostil que emanam da intensidade transferencial. Como esses saberes podem contribuir para compreender esse “adulto” que exerce sua função enquanto profissional, mas sempre enquanto sujeito? Apesar da complexidade da dimensão do “infantil”, há um espaço que proporciona uma possível re-significação dos atos transferenciais, pelo olhar da *“alteridade dos outros e de sua própria alteridade”* (ENRIQUEZ, 1991). A força da lenda de Quíron (SÁ, 2009) enraíza-se no saber de si, da sua própria ferida, para assim ser capaz de ser um “curador” que, ciente de sua ferida, abre a janela de compreensão para a ferida do outro. E talvez esse seja um possível caminho para perceber o potencial dos investimentos libidinais de forma construtiva no estabelecimento de relações intersubjetivas.

Observou-se também como mesmo quem demonstra sensibilidade para **olhar o aluno como sujeito de sua história de vida**, ao tentar compreender o porquê do baixo rendimento escolar ou da sua revolta, encontra mais dificuldade de ter esse mesmo olhar quando se depara com o adulto. Interessante refletir como o brincar, o afeto e a canalização pulsional em atividades e projetos divertidos simbolizam caminhos para sublimação e construção de laços com as crianças. E mesmo com embates transferenciais, são emocionantes os efeitos que um educador pode proporcionar à vida de um aluno quando “deseja seu desejo” e o percebe como sujeito de sua história. Nesse sentido, observou-se a maior dificuldade em acessar “brechas” para construção de elos afetivos nas relações entre “adultos”, pois as expectativas dos ideais, de si e do outro, confrontam-se com as responsabilidades objetivas da vida profissional. Porque será que, enquanto exerce seu trabalho, um adulto não demonstra o desempenho esperado, não se relaciona bem com os outros ou cria situações de conflito? Sobre a impossibilidade de contar “com todos” e ter o envolvimento “de todos”, Enriquez (1991, p.63) esclarece a singularidade humana *“se os indivíduos que sofreram um excesso de proibições são movidos por um sentimento de culpa insuportável, estes, ao contrário, são inaptos para a culpa e para o remorso”*.

Uma percepção mais ampla das relações de conflito perpassa pelo olhar sobre si e sobre o outro enquanto sujeito da sua história, com marcas profundamente cristalizadas e difíceis de diluir. O **novo olhar para o adulto**, em si e no outro, como sujeito imbricado pela dimensão do infantil pode re-significar o sentimento nas relações em que se evitam uns aos outros (ENRIQUEZ, 2008). O desprazer que emerge das desconexões humanas pode abrir um possível caminho para elos de alteridade e percepção de como cada um se constitui com suas singularidades, limitações e potenciais. Reconhecer o infantil em si, rememorar os traços mnêmicos da trajetória de vida, pode proporcionar um saber de si e saber do outro de que há algo para além da nossa consciência, que emerge das transferências e contratransferências intersubjetivas (TANIS, 1995). Os saberes da psicanálise evidenciam como os atos mentais e sociais são *“emocionalmente lógicos, mesmo que, de um ponto de vista intelectual, aparentemente não seja assim”* (TALLAFERRO, 1996, p. 39).

A **memória**, como força latente no psiquismo inconsciente, tem um papel central nesse processo de re-significação das marcas de vida, que pelo “saber de si” pode sensibilizar para o “saber do outro”. Sem intenção de “fazer psicanálise”, o presente trabalho utilizou-se da memória educativa como possível caminho para a *“emergência mínima do sujeito da enunciação”* (ALMEIDA; RODRIGUES, 1998; ALMEIDA, 2001), como fonte de reflexão das suas próprias marcas desveladas em processos de identificação, transferência e sublimação. A percepção da força do “infantil”, com as complexidades das diferentes apreensões da realidade material e psíquica, pretendeu trazer um novo olhar para além da “infantilidade” do adulto (TANIS, 1995). E apesar das exigências da vida adulta, da pressão para sermos “perfeitos”, os traços mnêmicos da nossa história de vida são inapagáveis mesmo que recalçados. Além de que constituem-se como oportunidades para repensar a si mesmo na relação com o outro.

Quanto ao estudo da **singularidade da gestão**, observou-se como os elos afetivos da gestão anterior deixaram marcas e dificuldades para a nova diretora que preza fortemente pela qualidade das relações humanas, o respeito ao outro e a importância do afeto. Nesse sentido, abre-se uma reflexão sobre a importância de preparar a equipe para uma nova gestão, como contribuição a dinâmica escolar. A leitura psicanalítica possibilitou olhar uma gestão escolar pela projeção do ideal de ego e dos protótipos parentais naquele que assume a figura de autoridade, e o quanto esta também, pela sua constituição subjetiva, autoriza-se a exercer o cargo. Identificou-se uma gestão marcada pela atenção a atividades de arte e cultura, pela ajuda à comunidade, pelo olhar diferenciado para os alunos “difíceis” e pela constante busca pelo

saber, como caminho para seu próprio desejo de aprender e superar marcas de vida. Procurou-se elucidar, também, como a complexa trama de dedicação ao que o “trabalho” representa para cada sujeito se vincula ao processo dinâmico de canalização pulsional, momento a momento. Portanto, a expectativa para com o envolvimento igual de “todos” pode abrir um possível espaço de reflexão sobre os diferentes níveis de investimento libidinal para com o objetivo coletivo e proporcionar, assim, maior aceitação dos benefícios narcísicos diante da heterogeneidade humana.

O contexto da pesquisa associado à **formação de dirigentes escolares** da educação básica pela Escola de Gestores traz também importantes reflexões. Sabe-se que este curso na modalidade a distância enfrenta múltiplos desafios ao envolver alunos das mais remotas regiões do país, pelos obstáculos tecnológicos, pela comunicação não simultânea e por serem oriundos de diferentes vivências pedagógicas, dificilmente fundamentadas na experiência do auto-estudo (BELLONI, 1999, PRETTI et al, 2005). Diante da heterogeneidade dos investimentos subjetivos, a contextualização do saber torna-se imprescindível, articulando-se constantemente o conteúdo com o contexto de vida e de trabalho dos alunos. A disciplina “Subjetividade e Complexidade na Gestão Escolar”, mesmo sem intenção deliberada de avaliar seu impacto, pode revelar o quanto trazer a dimensão humana ao estudo da gestão instigou importantes reflexões sobre a atuação da gestora e professora-coordenadora. De forma geral, foram emocionantes os relatos de quem elaborou sua memória educativa e plantou-se uma semente para reflexão do humano em si mesmo e na relação com o outro, pela compreensão da própria “ferida narcísica”. Sujeitos que, pela sua própria constituição subjetiva, vinham se identificando-se com o tema puderam repensar os discursos permeados pelo ideal ou ainda abrir um maior espaço para a alteridade de si e do outro (ENRIQUEZ, 2008).

O estudo desenvolvido pode abrir espaço a novas pesquisas e seus efeitos podem vir a ampliar este trabalho. Os laços criados com a gestora e sua escola proporcionam a **divulgação do trabalho** no contexto local. Numa próxima visita à escola, será agendada uma palestra a ser ministrada pela orientadora desta dissertação e por sua autora, com o intuito de compartilhar seus resultados com a comunidade escolar. Este Estudo de Caso para aprofundamento da dimensão da subjetividade e das relações intersubjetivas foi possível pela abertura e apoio da gestão atual. Além do retorno ao local, o trabalho tem como espaço de divulgação a própria plataforma da Escola de Gestores, expandindo suas contribuições a outras escolas que também enfrentam desafios de gestão. Além da divulgação acadêmica interna, pretendemos produzir

artigos, socializando assim mais uma produção do conhecimento na área de gestão escolar.

Quanto ao **papel da pesquisadora**, há questões essenciais a serem relatadas que permeiam o processo de pesquisa entre sujeitos. E agora voltando a primeira pessoa, uma vez que o projeto foi iniciado pela minha memória educativa, confesso que para além de um trabalho acadêmico, significou uma viagem de encontro com os conhecimentos do referencial psicanalítico. Esses saberes possibilitaram repensar minha própria vida, com espaços de reflexão do saber sobre mim e abriu lentes de compreensão da minha relação com o outro e com o mundo. Em muitos momentos das entrevistas, emocionei-me com os relatos, meus olhos até lacrimejaram e, em minhas práticas de meditação, refletia sobre as experiências vividas pelos sujeitos. Pela postura de sensibilidade para conhecer a heterogeneidade e vicissitudes humanas, acredito que ajudou a construir uma relação de confiança à escuta atenta. Posso dizer que o trabalho significa um marco na minha própria subjetividade, pelo fato da forte atenção à afetividade ter permeado a minha trajetória como um ideal. Hoje, ciente da sua “impossibilidade”, passou a ser mais natural colocar limites, lidar com o não-afeto e com os sentimentos grupais de afinidade para com uns e de intolerância para com outros.

Para finalizar este trabalho permeado pelo **olhar sensível à heterogeneidade do real** (PLASTINO, 2001), observa-se como um espaço pode se abrir para re-significação das relações intersubjetivas no ambiente de trabalho, por meio de uma “leitura positiva” do potencial humano (CHARLOT, 2000). Em vez de restringir-se a “leitura negativa” sempre do que falta em relação ao ideal esperado, apresentaram-se saberes que pretendem sensibilizar gestores em formação para com a imprevisibilidade, incompletude e inconstância da dimensão humana, que traz a complexidade na raiz da constituição inconsciente do ser humano. Talvez possa produzir possíveis efeitos naqueles que geralmente sofrem com a imperfeição, o descuido, o desrespeito, a falta de harmonia, o desempenho heterogêneo e a falta de “amor igualitário” por parte de todos. Que a função do ideal seja re-significada pelo olhar da complexidade, da alteridade e pela postura de “fazer o melhor possível” com os sujeitos que compõe o espaço institucional, trazendo uma maior compreensão de que:

O homem é racional (*sapiens*), louco (*demens*), produtor, técnico, construtor, ansioso, extático, instável, erótico, destruidor, consciente, inconsciente, mágico, religioso, neurótico ... todos esses traços cruzam-se, dispersam-se, recompõe-se conforme os indivíduos, as sociedades, os momentos, aumentando a inacreditável diversidade humana (MORIN, 2005, p. 63).

## Referências

- ALMEIDA, Inês Maria M. Z. P. de; RODRIGUES, Maria Alexandra. **Elaboração de um memorial**. In: Modulo Comum 8: imersão no processo educativo das ciências e da matemática. Brasília: UNAB, 1998. p. 12-18.
- ALMEIDA, Inês Maria M. Z. P. de. **Re-significação do Papel da Psicologia da Educação na Formação Continuada de Professores de Ciências e Matemática**. Brasília: IP/UnB, 2001. Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2001.
- BARBIER, René. **A Pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. Campinas: Autores Associados, 1999.
- BIRMAN, Joel. **Freud e a filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.
- BOCK, Ana M. **A psicologia e as psicologias**. Digital source: 1989. Acesso em 11/07/2010. Disponível em: <<http://groups-beta.google.com/group/digitalsource>>
- BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia J. **Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais**. Florianópolis: Em Tese, Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC, v. 2, n. 1 (3), jan.-jul., 2005. p. 68-80. Disponível em: <<http://www.emtese.ufsc.br>>
- BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais de qualidade para cursos a distância**. Brasília, DF, 2003.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Projeto curso de especialização em gestão escolar**. Brasília, DF, 2007.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais do programa Escola de Gestores da educação básica pública**. Brasília, DF, 2009.
- CELES, Luiz A. **Da psicanálise à metapsicologia: uma reflexão metodológica**. Brasília: Pulsional Revista de Psicanálise, ano XIII, n. 133, 2000. Acesso em 15/3/2010. Disponível em: <[http://www.editoraescuta.com.br/pulsional/133\\_01.pdf](http://www.editoraescuta.com.br/pulsional/133_01.pdf)>
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- CHEMANA, Roland. **Dicionário de psicanálise**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1995.
- CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- DAVEL, Eduardo; VERGARA, Sylvia C. (org.). **Gestão com pessoas e subjetividade**. São Paulo: Atlas, 2008.

ENRIQUEZ, Eugene. **Da Horda ao Estado: psicanálise do vínculo social**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

\_\_\_\_\_. **O trabalho de morte nas instituições**. In: A instituição e as instituições: estudos psicanalíticos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1991. p. 53-79.

\_\_\_\_\_. **Interioridade e organizações**. In: DAVEL, E.; VERGARA, S. C. (org.). Gestão com Pessoas e Subjetividade. São Paulo: Atlas, 2008. p. 173-187.

FERREIRA, V. C. P.; CARDOSO, A. S. R.; CORRÊA, C. J.; FRANÇA, C. F. **Modelos de gestão**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. (Série gestão de pessoas).

FREITAS, Katia S. de. **Uma inter-relação: políticas públicas, gestão democrático-participativa na escola pública e formação da equipe escolar**. In: INEP. Gestão escolar e formação de gestores. Brasília: Em Aberto, v. 17, n. 72, 2000. p. 47-59.

FREUD, Sigmund. **Lembranças encobridoras**. Rio de Janeiro: Imago, v. III, 1996. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud - originalmente publicado em 1899).

\_\_\_\_\_. **Cinco lições da psicanálise**. Rio de Janeiro: Imago, v. XI, 1996. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud - originalmente publicado em 1909).

\_\_\_\_\_. **Totem e Tabu**. Rio de Janeiro: Imago, v. XIII, 1996. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud - originalmente publicado em 1913).

\_\_\_\_\_. **Algumas reflexões sobre a psicologia escolar**. Rio de Janeiro: Imago, v. XIII, 1996. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud - originalmente publicado em 1914).

\_\_\_\_\_. **Psicologia de grupo e a análise do ego**. Rio de Janeiro: Imago, v. XVIII, 1996. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud - originalmente publicado em 1921).

\_\_\_\_\_. **O Ego e o id**. Rio de Janeiro: Imago, v. XIX, 1996. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud - originalmente publicado em 1923).

\_\_\_\_\_. **O futuro de uma ilusão**. Rio de Janeiro: Imago, v. XXI, 1996. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud - originalmente publicado em 1927).

\_\_\_\_\_. **O mal-estar na civilização**. Rio de Janeiro: Imago, v. XXI, 1996. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud - originalmente publicado em 1930).

FUKS, Betty B. **Freud e a Cultura**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

KAËS, René. **Realidade psíquica e sofrimento nas instituições**. In: A instituição e as instituições: estudos psicanalíticos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1991. p.1-39.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. **De Piaget a Freud: a (psico)pedagogia entre o conhecimento e o saber**. Petrópolis: Vozes, 2007.

LÜCK, Heloísa. **Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores**. In: INEP. Gestão escolar e formação de gestores. Brasília: Em Aberto, v. 17, n. 72, 2000. p. 11-34.

\_\_\_\_\_. **A gestão participativa na escola**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, v. III, 2006. (Série cadernos de gestão).

\_\_\_\_\_. **Liderança em gestão escolar**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, v. IV, 2009. (Série cadernos de gestão).

MARTINS, Gilberto de A. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.

MAURANO, Denise. **Para que serve a psicanálise?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, v. 21, 2003. (Série passo-a-passo).

MENDES, Ana M. **Algumas contribuições teóricas do referencial psicanalítico para as pesquisas sobre organizações**. Natal: Estudos de Psicologia/UFRN, n. 7 (número especial), 2002. 89-96 p.

MINAYO, Maria C. de S.; SANCHES, Odécio. **Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade?** Rio de Janeiro: Cad. Saúde Pública, v. 9, n. 3, jul./set., 1993.

MORGADO, Maria A. **Da sedução na relação pedagógica: professor-aluno no embate com afetos inconscientes**. São Paulo: Summus, 2002.

MORIN, Edgar. **O problema epistemológico da complexidade**. Portugal: Europa-América, 1996.

\_\_\_\_\_. **O método 5: a humanidade da humanidade**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

NASIO, Juan-David. **O prazer de ler Freud**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

PARO, Vitor H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 1997.

PLASTINO, Carlos A. **O primado da afetividade: a crítica freudiana ao paradigma moderno**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

PRAZERES, Sandra M. G. **Constituição da subjetividade docente: as implicações na prática educativa**. Brasília: UNB, 2007. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

PRETI, Oreste (org.); NEDER, M. L. C.; POSSARI, L. H. V.; ALONSO, K. M. **Educação a distância: sobre discursos e práticas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

ROULEAU, Linda. **Emoção e repertórios de gênero nas organizações**. In: DAVEL, E.; VERGARA, S. C. (org.). Gestão com Pessoas e Subjetividade. São Paulo: Atlas, 2008. p. 219-240.

SÃ, Marilene de C. **A fraternidade em questão: um olhar psicossociológico sobre o cuidado e a “humanizao” das práticas de saúde.** Rio de Janeiro: Interface, v. 13, supl. 1, 2009. p. 651-664.

SAFRA, Gilberto. **Investigao em psicanálise na universidade.** São Paulo: Psicologia USP, v. 12, n. 2, 2001. Acesso em 15/3/2010. Disponível em:  
<[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-65642001000200014&script=sci\\_arttext&lng=es](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-65642001000200014&script=sci_arttext&lng=es)>

SCHNECKENBERG, Marisa. **A relao entre política pública de reforma educacional e a gestão do cotidiano escolar.** In: INEP. Gestão escolar e formao de gestores. Brasília: Em Aberto, v. 17, n. 72, 2000. p. 113-124.

SOUZA, Fátima L. **Vicissitudes na constituio da identidade de gestão em gestores da educao profissional e tecnológica:** um estudo exploratório. Brasília: UNB, 2009, 116 p. Dissertao (Mestrado) - Programa de Pós-Graduao em Educao, Faculdade de Educao, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

TALLAFERRO, Alberto. **Curso básico de psicanálise.** São Paulo: Martins Fontes, 1996.

TANIS, Bernardo. **Memória e temporalidade: sobre o infantil na psicanálise.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1995.



## APÊNDICE I

### **MENSAGEM-CONVITE A PARTICIPANTES DA ESCOLA DE GESTORES 2010**

Olá gestores e gestoras,

Logo mais estaremos juntos na disciplina de Tópicos Especiais “Subjetividade e Complexidade na Gestão Escolar”, conforme apresentamos no seminário de abertura do curso. Como sabem, esta disciplina da Escola de Gestores 2010 será realizada no período de 15 de novembro a 5 de dezembro de 2010 com os participantes dos municípios do entorno do DF.

Esta mensagem é para compartilhar que, em paralelo a minha atuação como professora-tutora na disciplina, em conjunto com a professora-coordenadora e minha orientadora Inês Maria de Almeida, estou desenvolvendo o próprio tema na minha dissertação de mestrado pela Faculdade de Educação/UnB, cujo projeto de pesquisa já passou pela etapa de qualificação. A pesquisa de campo tem como objetivo aprofundar a análise da dimensão da subjetividade, à luz da psicanálise, em práticas de gestão educacional, aprofundada em Estudo de Caso com participantes da disciplina na Escola de Gestores.

Para poder dar início à fase de levantamento dos dados, gostaria de convidar um diretor ou uma diretora para participar desta pesquisa. Estão recebendo esta mensagem aqueles que estejam participando do curso e atuando na gestão de uma escola dos 3 municípios a seguir: Novo Gama, Planaltina de Goiás e Santo Antonio do Descoberto. As cidades foram escolhidas com o objetivo de viabilizar o projeto dentro do tempo e dos recursos disponíveis que, por serem cidades de maior proximidade de Brasília, facilitam o meu deslocamento como pesquisadora. Como a pesquisa irá incluir as participações nos fóruns e atividades *online* posteriormente, durante a disciplina, dar-se-á preferência à escola cujo vice-diretor(a) também esteja participando do curso.

Para facilitar a tomada de decisão quanto a este convite, gostaria de esclarecer a seqüência das etapas da pesquisa, a serem iniciadas no mês de setembro e desenvolvidas, principalmente, em outubro de 2010:

1. Visita à escola e primeira entrevista com diretor(a), participante da Escola de Gestores;
2. Entrevista com vice-diretor(a) da escola, preferencialmente também participante do curso;
3. Entrevista com parte dos membros da equipe, incluindo coordenador, professor e técnico-administrativo, a ser definido em conjunto com os gestores;
4. Elaboração da memória educativa pelo diretor(a) e, preferencialmente, pelo vice-diretor(a), sendo inclusive a terceira atividade da disciplina a ser orientada;
5. Segunda entrevista com o diretor(a).

Pelo fato da pesquisa abranger também integrantes da escola, é importante que quem desejar participar desta pesquisa consulte primeiramente os membros da sua equipe para analisar a receptividade de todos. Ressalta-se que todos os dados serão mantidos no anonimato, respeitando sempre a ética da confidencialidade.

Para se candidatar, peço, por favor, para responder a este e-mail (diretamente para [sonia.g.costa@hotmail.com](mailto:sonia.g.costa@hotmail.com)) até o prazo de 27 de setembro (2ª feira), demonstrando seu interesse e disponibilidade para participar da pesquisa. Agradeço a compreensão pelos prazos, possibilitando a conclusão do mestrado dentro do limite de tempo.

Qualquer dúvida que surgir durante o processo de decisão quanto a sua participação, fiquem a vontade para entrar em contato comigo antes do prazo. Um grande abraço e obrigada, Sonia Costa



**Universidade de Brasília**  
Faculdade de Educação

## APÊNDICE II

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, \_\_\_\_\_,  
RG \_\_\_\_\_, abaixo qualificado, DECLARO para fins de participação na condição de sujeito da pesquisa, que fui devidamente esclarecido a respeito do Projeto de Pesquisa “**Subjetividade e Complexidade na Gestão Escolar: um Estudo de Caso com participantes da Escola de Gestores 2010**”, desenvolvido pela mestrandia SONIA GLAUCIA COSTA e orientado pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. INÊS MARIA MARQUES ZANFORLIN PIRES DE ALMEIDA do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação / UnB, quanto aos seguintes aspectos:

- a) Justificativa, objetivos e procedimentos que serão utilizados na pesquisa;
- b) Garantia de esclarecimento antes e durante o desenvolvimento da pesquisa quanto à metodologia;
- c) Liberdade de recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização e/ou prejuízo ao seu cuidado;
- d) Garantia de sigilo quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa, assegurando-lhe a devida privacidade.

DECLARO, outrossim, que após convenientemente esclarecido pela pesquisadora e ter compreendido o que me foi explicado, consinto voluntariamente em participar desta pesquisa.

Brasília-DF, de \_\_\_\_\_ de 2010.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Declarante



---

**Universidade de Brasília**  
Faculdade de Educação

## QUALIFICAÇÃO DO DECLARANTE

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Projeto de Pesquisa: “*Subjetividade e Complexidade na Gestão Escolar: um Estudo de Caso com participantes da Escola de Gestores 2010*” do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação / UnB

Pesquisadora: SONIA GLAUCIA COSTA ([sonia.g.costa@hotmail.com](mailto:sonia.g.costa@hotmail.com) – Cel. 9952.5923)

Orientadora: INÊS MARIA MARQUES ZANFORLIN PIRES DE ALMEIDA (Faculdade de Educação da UnB - Campus Darcy Ribeiro - Prédio FE3)

Nome do(a) participante da pesquisa: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

RG: \_\_\_\_\_ Data de nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Sexo: M (  ) F (  )

Endereço: \_\_\_\_\_

Bairro: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_

CEP: \_\_\_\_\_ Telefones: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

Brasília-DF,        de        de 2010.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Declarante



---

**Universidade de Brasília**  
Faculdade de Educação

### DECLARAÇÃO DO PESQUISADOR

DECLARO, para fins de realização de pesquisa, ter elaborado este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), cumprindo todas as exigências contidas nas alíneas acima elencadas e que obtive, de forma apropriada e voluntária, o consentimento livre e esclarecido do declarante acima qualificado para realização do:

Projeto de Pesquisa: “*Subjetividade e Complexidade na Gestão Escolar: um Estudo de Caso com participantes da Escola de Gestores 2010*” do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação / UnB

Pesquisadora: SONIA GLAUCIA COSTA ([sonia.g.costa@hotmail.com](mailto:sonia.g.costa@hotmail.com) – Cel. 9952.5923)

Orientadora: INÊS MARIA MARQUES ZANFORLIN PIRES DE ALMEIDA (Faculdade de Educação da UnB - Campus Darcy Ribeiro - Prédio FE3)

Brasília-DF,            de            de 2010.

---

Assinatura da Pesquisadora

### APÊNDICE III

#### ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Data da entrevista: \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_

**Introdução:** apresentação da pesquisadora, do projeto de pesquisa, do Termo de Consentimento e solicitação de autorização para gravação da entrevista.

1. Fale sobre seu trabalho, como profissional/educadora/gestora, relação com colegas, equipe, gestor, comunidade escolar, percepção da escola, experiência com gestores anteriores...
2. Como estão sendo os processos de construção coletiva do PPP, reuniões pedagógicas, desenvolvimento de projetos...
3. Conte sobre sua história de vida, resumo da sua trajetória profissional, escolha da profissão...
4. Mais alguma observação para contribuir com a pesquisa?

|                |
|----------------|
| DADOS PESSOAIS |
|----------------|

Nome (iniciais): \_\_\_\_\_

Data de nascimento: \_\_\_\_\_ Estado Civil: \_\_\_\_\_ Filhos: \_\_\_\_\_

Formação: \_\_\_\_\_

|                     |
|---------------------|
| DADOS PROFISSIONAIS |
|---------------------|

Cargo atual: \_\_\_\_\_ Desde: \_\_\_\_\_

Cargos anteriores na escola: \_\_\_\_\_ Ano de início: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE IV

### **ELABORAÇÃO DA MEMÓRIA EDUCATIVA (ALMEIDA; RODRIGUES, 1998)**

Apresentamos a oportunidade de realizar uma viagem ao passado através da elaboração da Memória Educativa, resgatando sua trajetória como estudante no intuito de registrar a influência das experiências vividas. Uma vez registradas, tornar-se-á possível sistematizar criticamente as representações e sentimentos da sua vivência estudantil, compreender e mapear as relações entre a sua história pessoal e escolar, identificar as questões psicopedagógicas emergentes que permearam o seu passado como aluno e influenciam você como sujeito-aprendiz e também sua prática docente ou de gestor.

Nada melhor do que a sabedoria do grande educador Paulo Freire, aliada à sensibilidade do tão especial Mário Quintana, para fundamentar a idéia desta atividade:

Seria impossível um mundo onde a experiência humana se desse fora da continuidade, quer dizer, fora da História. Não podemos sobreviver à morte da História que, por nós feita, nos faz e refaz. O que ocorre é a superação de uma fase por outra, o que não elimina a continuidade da História no interior da mudança - Freire (1995)

O passado é um presente que insiste em não passar - Quintana (1979)

Esse percurso, desde a entrada na escola até o ingresso na universidade, em contato com diferentes educadores, conteúdos, avaliações, colegas, regras e rituais, permitiu-lhe esboçar uma concepção pessoal (subjetiva) acerca dos processos de ensino-aprendizagem, identificando, por exemplo, as características do “bom” e “mau” professor ou do diretor da escola, as melhores maneiras de ensinar e aprender, as estratégias que prendiam a sua atenção e a de seus colegas, ou que tornavam uma aula massacrante.

Assim, com base na sua trajetória escolar, a seqüência das significativas experiências e vivências assimiladas como sujeito-aluno é um material de pesquisa riquíssimo do qual você mesmo, como sujeito histórico, possui os registros. Este resgate pode ser o ponto inicial para o processo de construção e reconstrução da sua identidade de professor-educador-gestor.

Inspirado na sabedoria do grande mestre Guimarães Rosa, entregue-se à elaboração e análise reflexiva de sua memória educativa:

“Contar é muito, muito dificultoso. Não pelos anos que se passaram. Mas pela astúcia que têm certas coisas passadas – de fazerem balance, de se remexerem dos lugares. O que eu falei foi exato? Foi. Mas terá sido? Agora, acho que nem não. São tantas horas de pessoas, tantas coisas em tantos tempos, tudo miúdo recruzado”. (Guimarães Rosa, Grande Sertão Veredas)

Propomos que elabore sua Memória Educativa, percorrendo cada etapa das interações com o seu processo formal de ensino-aprendizagem no mundo escolar, visualizando uma espiral de experiências vividas:

- ingresso na instituição Escola como aluno (creche ou pré-escola);
- a conquista da leitura e da escrita no mundo escolar;
- as experiências escolares no ensino fundamental;
- o processo ensino-aprendizagem no ensino médio;
- a opção pelo curso superior;
- o regresso à escola na “pele” de professor ou gestor e
- o impacto desse processo na formação do seu SER e seu SABER FAZER.

Destacamos um trecho do texto “Totem e tabu e outros trabalhos” (1913-1914, p. 248), escrito por Freud:

É difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior foi a nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas, ou pela personalidade de nossos mestres [...] Nós os cortejávamos ou lhes virávamos as costas; imaginávamos neles simpatias e antipatias que provavelmente não existiam; estudávamos seus caracteres e sobre estes formávamos ou deformávamos os nossos. Eles provocavam nossa mais enérgica oposição e forçavam-nos a uma submissão completa; bisbilhotávamos suas pequenas fraquezas e orgulhávamo-nos de sua excelência, seu conhecimento e sua justiça. No fundo, sentíamos grande afeição por eles, se nos davam algum fundamento para ela, embora não possa dizer quantos se davam conta disso. Mas não se pode negar que nossa posição em relação a eles era notável, uma posição que bem poder ter tido suas inconveniências para os interessados. Estávamos, desde o princípio, igualmente inclinados a amá-los e a odiá-los, a criticá-los e a respeitá-los.

Nesse processo de resgate dos traços *mnêmicos* da sua historicidade educativa, primeiramente procure fazer anotações sobre fatos e nuances marcantes, positiva ou negativamente, identificando:

- as sensações visuais, olfativas, auditivas, táteis e afetivas;
- o ambiente escolar;
- os professores que tinha mais ou menos afinidade;
- as disciplinas que mais e menos gostava;
- as atividades de sucesso e insucesso;
- os aprendizados (que tipo de conteúdos, mais e menos interessantes, etc.);
- os conteúdos ensinados/aprendidos (metodologia);
- as relações professor-alunos e o clima vivido em sala de aula (a comunicação no grupo, os estilos e posturas dos professores que mais marcaram positiva ou negativamente);
- os processos de avaliação (modalidades e frequência das avaliações);
- o sentimento na “pele” de aluno (os medos, alegrias, sensações marcantes, vivências das regras e cobranças);
- as relações família-escola-sociedade (como sua família se envolvia com as questões da escola, em que medida a escola se mantinha em sintonia com a vida que ocorria fora dela).

Num segundo momento, após a identificação e o relato escrito, sugerimos que tente se distanciar um pouco da situação de sujeito do processo para realizar uma síntese e análise crítica. Algumas questões abaixo podem ajudar nesta reflexão:

- Que produto sou eu dessa interação de tantos anos com diferentes modos de ensinar e/ou gerenciar?
- Qual foi o impacto desse processo, depois de tudo o que vivi, e apesar das contradições, na escolha da minha profissão e/ou do meu papel de gestor?
- Como o que aprendi no passado está sendo ensinado hoje?
- Como percebo e vivencio hoje os papéis de professor e/ou gestor a partir das experiências escolares vivenciadas?

Lembramos que podem ser pesquisadas imagens (fotos, filmes, etc) da sua trajetória e que não existe um limite de laudas para o seu texto.

Desejamos uma boa viagem através dos caminhos da sua história!