

PARADIGMAS DA GESTÃO ESCOLAR EM ANÁLISE: o campo teórico da Gestão Escolar no Brasil sob a ótica da Psicanálise de Freud

Verônica Borguetti Doro¹

Resumo: Este artigo é um recorte de pesquisa bibliográfica, cujo objetivo é pensar as contribuições da Psicanálise de Freud para o campo teórico da Gestão Escolar no Brasil - que é caracterizado por uma divisão acentuada no que diz respeito às teorias que o compõem -, diante da problemática de haver a possibilidade de perspectivar a área de outra maneira. Essa divisão é expressa por dois paradigmas teóricos, quais sejam, o Paradigma da Teoria Geral da Administração - que apresenta caráter técnico-burocrático - e o Paradigma da Especificidade da Escola - que apresenta caráter crítico e de transformação social. Pesquisas dos últimos anos evidenciam que, por mais que os estudos da área apontem para uma predominância da maneira crítica de pensar a gestão escolar (de acordo com o segundo paradigma), essas investigações possuem um caráter prescritivo e modelar, tais quais, aquelas do primeiro paradigma, dizendo como a escola deve ser e agir para ser, efetivamente, democrática, o que possibilita questionar as produções acadêmicas da área e seu avanço. Nesse sentido, a Psicanálise de Freud se apresenta enquanto uma teoria profícua para pensar (e tentar explicar) o porquê de, mesmo em uma intenção progressista, ainda haver uma estagnação nas pesquisas da área da Gestão Escolar, que tentam fazer com que a teoria (considerada o certo) prevaleça em relação à prática (considerada equivocada), buscando uma constante adequação. Assim, a Psicanálise permite lançar luz à dimensão afetiva presente na área da Gestão Escolar, não considerada por seus pesquisadores, mas que impacta significativamente o campo.

Palavras-chave: Gestão Escolar/Educacional. Paradigmas Teóricos. Psicanálise freudiana.

Abstract: This article is an excerpt from a bibliographic research, whose the goal is to think about the Freud's Psychoanalysis contributions to the theoretical field of School Management in Brazil - which is characterized by a very sharp division related to the theories that compose it -, in face of the problematic of the possibility of looking at the area in another away. This division is expressed by two theoretical paradigms, namely The Business Administration Paradigm - which is technical and bureaucratic - and School Specificity Paradigm - which is critical and related to social transformation. Recent years researches show that although research in the area aims to a predominance to think school management critically (according to the second paradigm), There are in these researches a prescriptive and model character, such as, in first paradigm researches, saying how school should be and which would be its practices to it be really democratic. So, Freud's Psychoanalysis presents itself as a interesting theory to think (and try

¹ Pedagoga, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - FFC/UNESP, Campus de Marília. e-mail: veronicadoro@live.com

to explain) why, even with a progressive intention, there is still a setback in area's researches, which intends to make theory (considered right) prevails over the practice (considered wrong), trying to find a constant adaptation. Thus, Psychoanalysis allows us to enlight on the affective

dimension present in School Management Area, which is not considered by its researchers, but which impacts the field significantly.

Keywords: Education/School Management. Theoretical paradigms. Freud's Psychoanalysis.

Os paradigmas da área da Gestão escolar

A área da Gestão Escolar no Brasil é marcada, na constituição de seu campo teórico, por dois paradigmas - que caracterizam dois momentos importantes nas pesquisas da área -, sendo eles: o Paradigma da Teoria Geral da Administração (TGA) e o Paradigma da Especificidade da Escola - também conhecido como Paradigma da Teoria Crítica. (RUSSO, 2004).

O primeiro paradigma teórico, da Teoria Geral da Administração (TGA), constituído enquanto a primeira forma de se compreender a gestão da escola, vigorou até meados da década de 1980 no Brasil, e pautava-se nos estudos acerca da administração de fábricas e empresas. (RUSSO, 2004).

Esses estudos, que constituíram a frente clássica da disciplina de Administração, discorriam sobre a parcelarização do trabalho alheio nas fábricas, pensando a melhor forma de delegar funções específicas para cada trabalhador e como fazer para que o trabalho fosse executado de maneira eficiente e eficaz, isto é, de forma rápida, com menos esforço e utilizando a menor quantidade possível de materiais, com a intenção de se aumentar, exponencialmente, os lucros das fábricas. Isso caracterizou, então, o que Taylor chamava de gerenciamento e controle do trabalho alheio. Esse gerenciamento e controle do trabalho alheio eram executados por trabalhadores que diferiam dos trabalhadores do chão de fábrica, de forma que, aqueles que trabalhavam na linha de produção apenas realizavam trabalhos braçais e mecânicos, enquanto os gerentes eram os trabalhadores que se ocupavam do trabalho intelectual, expresso no planejamento e organização do trabalho realizado na linha de produção. (PARO, 1986/2018; RUSSO, 2004).

Taylor afirmava que o trabalho executado na fábrica precisava ser dividido de forma que quem realizava o trabalho prático - braçal - não poderia participar do planejamento, pois não possuía os conhecimentos necessários para ocupar essa função - não era um intelectual, logo, sua inteligência resumia-se a conhecimentos práticos; e o gerente não poderia realizar o trabalho prático, apenas pensá-lo,

planejá-lo, delegá-lo e fiscalizá-lo, constituindo, assim, os chamados serviços de escritório. Essa polêmica afirmação denotava que existia, pois, dois tipos de trabalhador, diametralmente opostos, além de enfatizar uma cisão entre o ato de planejar determinada tarefa e a efetiva execução da mesma, evidenciando que o trabalho poderia ser planejado por alguém que não iria executá-lo. (PARO, 1986/2018).

Está claro, então, na maioria dos casos, que um tipo de homem é necessário para planejar e outro tipo diferente para executar o trabalho. O homem cuja especialidade sob a administração científica é planejar, verifica inevitavelmente que o trabalho pode ser feito melhor e mais economicamente mediante divisão do trabalho, em que cada operação mecânica, por exemplo, deve ser precedida de vários estudos preparatórios realizados por outros homens. E tudo isso envolve [...] **uma divisão equitativa de responsabilidade e de trabalho entre a direção e o operário.** (TAYLOR, 1978, p. 50-51 apud PARO, 1986/2018, p. 85, grifos no original).

Essas ideias, no que tange à gestão das escolas, foram incorporadas pelas pesquisas sobre Administração Escolar, das décadas de 1970 e anteriores, no Brasil, caracterizando-se de forma bastante semelhante a manuais, em que constavam orientações, como uma espécie de passo-a-passo, para que uma boa gestão - pautada em princípios tecnicistas e burocráticos, ou seja, princípios capitalistas, advindos da ideologia da classe dominante - fosse realizada nas escolas. Essas investigações enfocavam a função do diretor escolar, que, na época, era visto como figura central do espaço escolar, de forma que os pressupostos, presentes nas pesquisas, serviam como instrumento de norteamo de suas práticas. Diante disso, uma escola bem gerida seria aquela em que o diretor assume o papel de liderança, planejando, dividindo, delegando e fiscalizando o trabalho dos professores, para que o ensino ocorra da melhor forma possível: com eficiência e eficácia. Isso pode ser evidenciado, por exemplo, nas pesquisas de Alonso (1976), Carneiro Leão (1939), Lourenço Filho (1973) e Ribeiro (1952, 1968).

Nesse sentido, a escola é entendida tal qual uma fábrica, em que o aluno é a matéria-prima a ser trabalhada no processo de produção do produto pedagógico; os professores são os operários, que executam o trabalho a fim de modificar a matéria prima; e o diretor é o gerente, que comanda as ações que estão sendo realizadas na escola.

É interessante pontuar que, na década de 1960, o Governo brasileiro se encontrava sob regime militar, o que implicava em políticas públicas, voltadas para a Educação, com valores ideológicos que não se atentavam para questões que visavam aos interesses dos trabalhadores, mas sim, aos interesses de quem ocupava posição privilegiada na hierarquia social. Assim, o ensino desse período tinha caráter técnico-burocrático e seu currículo privilegiava conhecimentos voltados para a capacitação profissional para o mercado de trabalho, enquanto uma proposta de melhoria da economia do país, evidenciando um não interesse por conteúdos educacionais de viés crítico. (SHIROMA, 2000). Isso favoreceu, em grande medida, a popularização e aplicação, nas escolas, da administração nos moldes da administração empresarial.

É em meados da década de 1980 - período de redemocratização do país, após o término do regime militar -, que emerge a necessidade de se repensar a Educação brasileira, e com isso, conseqüentemente, repensar as teorias sobre a Administração Escolar. Nesse momento, as bases teóricas que passaram a orientar as pesquisas em Administração Escolar eram de viés marxista.

Assim, constitui-se, então, o segundo momento das pesquisas da área, expresso pelo Paradigma da Especificidade da Escola, que, como o próprio nome sugere, atenta-se para o que há de específico no espaço escolar, ou seja, aos aspectos que o fazem diferir de uma fábrica ou uma empresa. De acordo com Russo (2004), portanto:

A proposta de superação do paradigma da administração empresarial como fundamento da Administração Escolar tem por hipótese a natureza específica do processo pedagógico de produção escolar, ou seja, a incompatibilidade entre o fundamento capitalista da teoria geral da administração produzida para mediar o sistema de exploração da força de trabalho e maximizar a extração da mais-valia e a natureza do método de atualização cultural das novas gerações que, em última instância, representa a produção e continuidade da humanidade. (RUSSO, 2004, p. 29)

Aqui, a administração não se pauta no modelo de administração capitalista, o que significa que é levado em consideração os interesses da classe dominada/operária, portanto, daqueles que estão subordinados à ideologia da classe dominante. Dessa forma, as pesquisas voltam-se para a análise do cotidiano escolar e suas práticas, como uma possibilidade de se pensar as melhores formas de se gerir a escola, mas que estejam de acordo com o real objetivo da Educação, que é o

de fazer com que a classe dominada se aproprie dos conhecimentos historicamente acumulados que, no decorrer das décadas, ficaram restritos às mãos da classe dominante, de forma a conservar a exploração e as desigualdades sociais, advindas do modo de produção capitalista. (PARO, 1986/2018).

Nessa direção, Paro (1986/2018), ao definir o conceito de administração, afirma que a principal tarefa administrativa é, justamente, melhorar a forma de se viver em comunidade, visto que, o ato de planejar a execução de determinada tarefa, ou seja, administrar, faz com que conhecimentos sejam conjugados - conhecimentos que as pessoas já possuem e os repetem na resolução dos problemas (práxis reiterativa) e conhecimentos que ainda estão se desenvolvendo e que as permitem pensar em outras formas de se resolver os problemas apresentados (práxis criadora) -, implicando a coordenação do esforço alheio coletivo, a fim de se alcançar fins previamente estipulados, de maneira que a execução da tarefa se dê de forma mais rápida e com menos esforço empregado.

É importante destacar que o princípio, aqui, não é o mesmo da eficiência e eficácia técnicas, que basilar a Administração Científica taylorista. Ao contrário, a administração defendida por Paro (1986/2018) é a Administração **em geral** e não Administração Geral, o que implica dizer que a Administração **em geral** é a racionalização do trabalho, ou seja, é imbuir de sentido o trabalho que se faz, de forma que o trabalhador sabe o que está fazendo e o porquê de estar fazendo, tendo consciência de todo o processo envolvido, e de que é, ele mesmo, sujeito desse processo, tendo consciência, também, de quais os objetivos relacionados a esse processo, do qual faz parte.

Já a Administração Geral, realizada nas fábricas, adjectiva-se **geral** pelo fato de que está implicado, aí, um caráter de universalidade de sua aplicação prática, de forma que, por se constituir enquanto uma disciplina tão plena de sentidos - o que só se confirma sob a letra do discurso dominante - pode ser aplicada a qualquer situação análoga à situação fabril/empresarial, não carecendo de qualquer adequamento às especificidades de um espaço ou outro. Assim, Russo (2004), ao fazer crítica a esse paradigma, destaca os pressupostos que servem de base para essa compreensão do caráter universal da Administração Geral:

[...] a administração é uma técnica, isto é, constitui um conjunto de princípios e métodos cuja aplicação, nas condições práticas,

assegura os melhores resultados ou a superação dos problemas e entraves à sua obtenção; é universal, já que se aplica a qualquer tipo de organização, a qualquer situação e contexto; é neutra, pois foi construída de modo desinteressado e à parte dos conflitos que se manifestam nas organizações, justamente como instrumento de harmonização entre todos os interesses revelados nas situações organizacionais, especialmente aqueles resultantes dos interesses contraditórios entre o capital e o trabalho. (RUSSO, 2004, p. 28).

Isso, no que diz respeito à escola, mina qualquer possibilidade de uma gestão voltada para a resolução de problemas coletivos, pautada em interesses da classe dominada, pois desconsidera a especificidade do processo educativo, assim como, de seu produto. Entende-se, aqui, por produto da Educação, segundo Paro (1986/2018), a efetiva transformação dos alunos, por meio do ensino - e por consequência, da aprendizagem -, da apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados. Isso significa que, diferentemente da fábrica, em que a matéria-prima sofre transformação passiva e torna-se um produto comercializável, os alunos são transformados ativamente, de forma que, ao mesmo tempo em que, por meio das aulas, o professor transmite - não no sentido tradicional - seus conhecimentos aos alunos, os alunos constituem-se, também, enquanto sujeitos do processo, modificando-se a si mesmos. Pensando segundo à lógica da administração empresarial, o produto da Educação seria a aula ofertada, e não o desdobramento dessa aula - no sentido da apropriação dos conhecimentos pelos alunos -, o que implica em um esvaziamento de sentido na ação educativa, tanto no que se refere ao trabalho dos professores, quanto na formação dos alunos, indo ao encontro dos interesses da classe dominante, na manutenção da estratificação social e das desigualdades.

Outro ponto importante a considerar é o suposto caráter de neutralidade da Administração Geral, sob escusa da universalidade na aplicação de seus conceitos. A administração nada tem de neutro em sua expressão; ela carrega uma carga ideológica que, nesse caso, está alinhada aos interesses da classe dominante. A contrapartida, também, se faz verdadeira, uma vez que, a administração, enquanto racionalização do trabalho alheio coletivo, diz respeito aos interesses da sociedade em geral, alinhando-se, portanto, aos interesses da classe dominada.

Isso posto, cabe discorrer acerca das produções da área da Gestão Escolar no Brasil, dos últimos anos. Souza (2006), ao analisar 514 teses e dissertações da área, entre os anos de 1987 e 2004, pôde observar uma predominância de

pesquisas que estudam o cotidiano escolar, principalmente, no que diz respeito à implementação da gestão democrática nas escolas. O autor pontua duas coisas interessantes para a discussão aqui proposta: 1) Um número muito baixo de pesquisas que realizam estudos conceituais, ou seja, que se atentam a estudar as teorias da Gestão Escolar; e 2) As pesquisas voltadas ao estudo do cotidiano escolar apresentam, em suas análises sobre as escolas, caráter prescritivo e modelar, dizendo como as escolas devem se organizar para serem, de fato, espaços democráticos e como os diferentes segmentos que a compõem devem agir para que suas práticas sejam, também, democráticas.

Isso implica em um movimento, por parte da teoria, de dizer que o espaço escolar - ou seja, o âmbito prático - é um espaço que precisa ser modificado e adequado àquilo que a teoria diz que é o correto, fazendo crescer o primado da teoria sobre a prática. (SOUZA, 2006).

Carvalho, M. G. de. (2017) e Paredes (2017) corroboram, também, os apontamentos de Souza (2006), dessa vez, no que diz respeito à publicação de artigos, na área, e a teses e dissertações que abordam, especificamente, o tema gestão democrática, tendo, como recorte temporal, os anos de 2005 à 2014. Os artigos analisados, pelas autoras, evidenciaram a mesma intenção de inferiorização do âmbito prático e primazia do âmbito teórico, de forma que, as análises relacionavam o motivo de as escolas não serem, de fato, democráticas, à aplicação incorreta dos princípios democráticos nelas, além de evidenciarem um forte viés ideológico que, mesmo evidenciando elementos advindos do modo de produção capitalista, acabam por se desdobrar em uma relação direta entre as políticas públicas e sua implementação na escola, ou seja, o âmbito macro - do planejamento, da formulação de políticas - interferindo diretamente no âmbito micro - da execução, da prática.

Isso, pensando epistemologicamente, denota a parcelarização do trabalho, em termos empresariais, em que há a divisão entre aqueles que planejam e aqueles que executam, de forma que, a escola precisa implementar princípios - democráticos - que não foram planejados por ela, precisando, também, agir em conformidade com esses princípios, para que seja validada pelas teorias da área. No entanto, cabe destacar que o problema não são os princípios democráticos - visto que, são conquistas legais importantes, que marcam um período de luta, no país -, mas sim, a tentativa de se fazer enquadrar a realidade escolar neles, como se houvesse uma

fórmula certa - e não passível de falhas - para se fazer uma escola ideal. Esse receituário não leva em consideração, por exemplo, que mudanças a nível de Estado (âmbito macro) se fazem necessárias para que a realidade escolar (âmbito micro), também, se modifique. (CARVALHO, M. G. de. 2017; PARO, 1986/2018; PAREDES 2017; SOUZA, 2006).

Nesse sentido, é possível identificar uma dificuldade presente na área da Gestão Escolar de voltar o olhar para si mesma, o que implica no fato de suas teorias serem pouco revisitadas, contribuindo para que se estabeleça um pensamento hegemônico na área - sendo, este, o de olhar a escola enquanto um espaço que pode e deve ser modificado por algo externo a ela, desconsiderando a diversidade de relações que dela emergem -, além de se fazer estagnar a produção de conhecimento na área da Gestão Escolar, pelo fato de as pesquisas - compreendidas no período do segundo paradigma - se direcionarem da mesma maneira e se atentarem para os mesmos elementos de seus objetos de estudo (a escola). Tal crítica pode ser corroborada por Abdian (2010, 2018), Amoroso (2017), Carvalho, V. I. de. (2017), Doro (2018), Fernandes (2017), Vilardi (2017).

Campo teórico da Gestão Escolar e Psicanálise: percorrendo novas trilhas

Diante do que fora explicitado, os estudos de Freud acerca da Psicologia das Massas se fazem pertinentes para se pensar o campo teórico da Gestão Escolar no Brasil, no que tange à subjetividade presente na área, por conseguinte, sua dimensão afetiva nela presente.

É válido pontuar, de início, que, para Freud (1921/2011), não há distinção entre Psicologia Individual e Psicologia Social, justamente pelo fato de que, o indivíduo, por pertencer a instituições sociais diversas, ou seja, estar inserido em grupos - por exemplo, a família, a Igreja, a escola etc. -, já está inserido, desde o seu nascimento, em uma coletividade; da mesma forma, as instituições - que são coletivas - são criadas e constituídas por pessoas, que possuem suas dimensões subjetivas individuais. Isso evidencia que o âmbito individual e o âmbito coletivo são permeados um pelo outro, além de destacar que esse aspecto, na visão do autor, é uma característica cultural, de forma a acompanhar a civilização em todo o seu desenvolvimento.

Em “Psicologia das massas e análise do Eu”, Freud (1921/2011) discorre, em detalhes, sobre a formação das massas - grupos formados por grande número de pessoas - e do caráter psicológico que elas possuem. Nesse sentido, pautando-se nos estudos de Gustave Le Bon e William McDougall, Freud (1921/2011) elenca cinco condições principais para que se dê a formação das massas organizadas.

A primeira condição básica é um certo grau de continuidade na sua existência. Essa continuidade pode ser material ou formal; material quando as mesmas pessoas permanecem longo tempo na massa; formal, quando há certas posições desenvolvidas no interior da massa, que vão sendo destinadas às pessoas que se sucedem. A segunda condição, que no indivíduo da massa tenha se formado uma determinada concepção da natureza, função, realizações e reivindicações da massa, de maneira que dela resulte um vínculo afetivo com a massa em seu conjunto. A terceira, que a massa se coloque em relação com outras semelhantes, mas em muitos pontos diferentes, para que haja alguma rivalidade entre elas. A quarta, que a massa tenha tradições, costumes e disposições, especialmente no que se refere à relação dos membros entre si. A quinta, que na massa exista uma divisão, que se manifesta na especialização e diferenciação da atividade que cabe ao indivíduo. (FREUD, 1921/2011, p. 38).

Isso posto, é necessário explicar como se dão as ligações afetivas no interior da massa, para melhor compreensão de sua formação, visto que, essas ligações são, aqui, elemento central, pois fazem com que a massa se mantenha coesa e duradoura. Assim, Freud (1921/2011) pontua que há dois tipos de ligação afetiva presentes nas massas: uma delas, diz respeito aos membros da massa entre si, e, a outra, diz respeito ao relacionamento de cada membro da massa com o líder. Ambas configuram identificações.

As ligações afetivas, que acontecem tanto entre os membros das massas entre si quanto deles com o líder, são relações amorosas, o que implica dizer que possuem uma carga libidinal em sua constituição. Mas essas relações não são relações amorosas no sentido sexual estrito, são relações amoras amplas (a expressão de Eros, em sua totalidade), sendo denominadas, pelo autor, como relações que apresentam sua meta instintual¹ sexual direta inibida, o que significa dizer que elas não chegarão à realização do ato sexual - metas amorosas secundárias irão se realizar, mas só até certo ponto; esse ponto de parada é anterior

¹ Instinto, aqui, é o mesmo que pulsão. Apesar de pulsão ser considerada a tradução mais apropriada para a palavra alemã *trieb*, optou-se pelo termo instinto para ficar de acordo com a tradução presente na edição da Companhia das Letras das Obras Completas de Freud.

ao ato sexual, de forma que as relações constituem-se, pois, enquanto relações do mesmo tipo da amizade. (FREUD, 1921/2011).

O que diferencia, portanto, um tipo de ligação afetiva da outra, tendo em vista que possuem a mesma constituição básica no sentido libidinal, é a posição em que as identificações vão ocupar nos indivíduos, em outras palavras, se o objeto vai ser introjetado no lugar do Eu² desse indivíduo ou de seu Ideal do Eu.

Essa afetividade, presente nas massas, evidencia algo bastante interessante, no sentido de que, as pessoas que as compõem são diversas, podendo ser bastante diferentes umas das outras, mesmo possuindo coisas em comum; mas, quando unidas, suas diferenças são enfraquecidas, passando a sobressair suas características em comum - sendo, uma delas, a devoção que têm pelo líder. Isso implica em um fortalecimento daquilo que é interno - no que concerne às massas -, ou seja, de suas crenças e dos ideais defendidos e enfatizados em seu interior, e de um desprezo e uma oposição àquilo que se constitui em seu exterior (outras massas). (FREUD, 1921/2011).

Dessa forma, os indivíduos que a compõem apresentam comportamentos bastante diferentes do que teriam, caso, isolados. Passam a agir sem observância de suas ações, não se importando com as consequências de seus atos. Isso, segundo Freud (1921/2011), significa que os indivíduos passam a agir guiados, de forma mais intensa, pelo inconsciente, emergindo, portanto, elementos constituintes do que o autor denomina de inconsciente de raça, que diz respeito à parcela ancestral e cultural presente no aparelho psíquico.

Aqui, as exigências do Super-eu³ não se manifestam da mesma maneira que se manifestariam se o indivíduo estivesse alheio à massa; as imposições e expectativas sociais/culturais são colocadas em segundo plano, e as ações, desses

² “Eu” ou “ego” é uma instância que Freud apresenta em sua segunda teoria do aparelho psíquico, que se diferencia das instâncias “Super-eu” (superego) e “Id”. O Eu encontra-se numa relação de dependência, tanto no que se refere às reivindicações do “Id” quanto às barreiras impostas pelo “Super-eu” e, também, às exigências da realidade, sendo responsável por mediar tais fatores diante dos interesses do indivíduo, apesar da autonomia do “Eu” ser relativa. Sendo assim, o “Eu” pode ser considerado como “agência de defesa”, que está em constante conflito com as outras instâncias psíquicas e com o mundo exterior. (LAPLANCHE; PONTALIS, p. 124-138, 2004).

³ “Super-eu” ou “Superego” é uma das três instâncias psíquicas apresentadas por Freud em sua segunda teoria do aparelho psíquico. O “Super-eu” funciona como instância censora; faz críticas ao Eu e o compara o tempo todo com seu ideal, além de ser responsável pela auto-observação e a consciência moral. Ele é considerado herdeiro do complexo de Édipo, pelo fato de estar relacionado a uma identificação com o caráter do pai, e, também, implica em um conflito em que o indivíduo deve ser como o pai, mas, ao mesmo tempo, não pode ser como ele. (LAPLANCHE; PONTALIS, 2004, p. 497-500).

indivíduos, não seguem um viés moral. Se estivessem isolados, mais dificilmente cometeriam delitos ou atividades que fossem prejudiciais a outrem, por exemplo, trair, ludibriar, agir em benefício próprio, usurpar etc. Freud (1921/2011) revela que isso se dá pelo fato de que, quando isolado, o indivíduo sofre, mais diretamente, as limitações impostas pela sociedade, o que implica, também, em uma atribuição de culpa direta por seus atos. Se, sozinho, comete um crime, por exemplo, é mais fácil para as autoridades identificarem e punirem esse indivíduo. Além disso, sua própria constituição psíquica exerce uma coerção moral - por meio do Super-eu -, para que não transgrida os acordos sociais de boa convivência. Quando unido em um grupo, constituído por várias pessoas, a culpa é compartilhada por seus membros, de forma que fica difícil atribuir responsabilidade direta pelo ocorrido a um indivíduo ou outro, especificamente. Essa atitude pode ser observada em manifestações que, em determinado momento, se desdobram em atos violentos. Muito provavelmente, se perguntados, individualmente, as pessoas não saberiam dizer o porquê de agirem como agiram.

Diante disso, percebe-se que a massa faz crescer, em seus membros, sentimentos de onipotência, irreverência e incosequência, de forma que, os indivíduos que dela fazem parte agem por impulso, sendo capazes de realizar os mais diversos atos - desde os mais benevolentes até os mais destrutivos - a fim de defender seus interesses coletivos. Assim, destaca-se que, nessa condição, a vontade individual é suprimida em detrimento da vontade coletiva; aquilo que, antes, era heterogêneo transforma-se, gradativa e vigorosamente, em homogêneo. (FREUD, 1921/2011).

A figura do líder é importante, aqui, pois, enquanto membro externo à massa - mas partilhando de seus ideais -, possui a função de exercer uma coerção sobre ela. Os membros da massa o veem como o pai primordial, descrito por Freud (1912-13/2011) em "Totem e Tabu", ou seja, como aquele que ama a todos em igual medida e que, se age de forma firme e agressiva em relação a seus filhos (no caso, os membros da massa), o faz porque é uma atitude necessária. Isso, também, desperta um sentimento de comunhão entre os membros, vendo-se como irmãos. A massa é submissa à vontade de seu líder e clama, em certa medida, por uma postura autoritária. Essa figura paterna acrescenta, também, uma ideia de que há uma democracia na constituição das massas, visto que, o amor que o líder tem por seus seguidores é partilhado.

Freud (1921/2011) evidencia que, mesmo as relações no contexto das massas sendo regidas por uma intenção afetiva da ordem do amor, seus membros precisam encontrar uma forma de lidar com ódio e/ou sentimentos hostis que sentem uns pelos outros. A disposição afetiva presente na massa faz com que haja uma homogeneização das pessoas que a constitui, mas o ódio que sentiriam uns pelos outros, isoladamente, não deixa de existir. Sendo assim, esse ódio precisa ser canalizado para algo que não faça parte da massa, logo, para outros grupos/massas.

Isso implica dizer que, o **outro** tem um papel importante na delimitação de uma massa, pois é a partir desse **outro** que será aferido aquilo que é bom e aquilo que é ruim. No entendimento da massa, o que é bom é o que faz parte dela; o que faz parte de outra massa é nocivo, demarca oposição, gera conflitos. Esse movimento assemelha-se à relação do Eu com o mundo exterior: a internalização da agressividade, culminando em adoecimento psíquico; e a externalização da agressividade, direcionando-a para a sociedade, ameaçando a própria civilização/cultura. Diante disso, para que a massa não seja dissolvida, mediante os conflitos que possam emergir diante das diferenças de seus membros, precisa-se elencar uma outra massa como rival. Faz-se a ressalva de que, as massas constituem-se de igual maneira em suas condições morfológica e funcional, portanto, aquilo considerado ruim, mau, desagradável, passível de reprovação e repulsa é, na verdade, característica idêntica da massa que faz essa aferição.(FREUD, 1921/2011).

Pode-se dizer, então, que, cada massa possui uma cultura própria, no que diz respeito a seus ideais e seus costumes, mas, mesmo apresentando ideologias diferentes, elas se assemelham em muitos aspectos, evidenciando o que Freud (1930/2011) denomina de narcisismo das pequenas diferenças, que pode ser muito bem observado em relações de rivalidade. A exemplo, países vizinhos, diferentes povos/etnias, religiões diversas, posicionamentos políticos/ideológicos opostos, que, mesmo apresentando as mesmas características e formas de agir, identificam, um no outro, elementos que não concordam, mas que se configuram como um espelho: aquilo que não gosto em mim, projeto para fora e odeio no **outro**. Isso, também, pode ser percebido no conceito freudiano de *unheimliche* (inquietante), que evidencia um algo estranho que, ao mesmo tempo, é familiar. Vê-se, naquilo que é exterior, um aspecto (ou aspectos) desconcertante, desagradável, que, de alguma

forma, é reconhecido sem se reconhecer - em nível inconsciente -; uma estranheza familiar: ao mesmo tempo que me afasto, me identifico.

Os paradigmas da Gestão Escolar em análise: a fim de não concluir

Aqui, cabe fazer alguns apontamentos, relacionando as ideias psicanalíticas apresentadas com a exposição sobre os paradigmas da área da Gestão Escolar, com a intenção de promover reflexões para se pensar uma nova maneira de perspectivar seu campo teórico, permitindo que as teorias sejam revisitadas, e, conseqüentemente, que seja aberta a possibilidade para novas discussões e debates, sem a intenção de ocasionar um fechamento de entendimento; a ideia é que, a partir do que foi levantado, os pesquisadores possam se inspirar a buscar diferentes olhares, mediante diferentes referenciais, para observar as teorias da Gestão Escolar.

Levando em consideração a dimensão afetiva da formação de massas, apontada por Freud (1921/2011), é possível pensar o movimento teórico da área da Gestão Escolar, no que tange seus paradigmas. Dessa forma, tanto o Paradigma da Administração Empresarial quanto o Paradigma da Especificidade da Escola podem ser pensados enquanto massas psicológicas, o que implica dizer que possuem, em sua constituição, as mesmas características morfológica e funcional de uma massa. (DORO, 2018). Ou seja, apresentam uma continuidade - definida pelo recorte temporal dos paradigmas, e, também, dos pesquisadores que os basilam -; uma concepção de como se dá seu funcionamento - tanto no aspecto relacionado às intenções de cada uma das teorias, no que tange ao espaço escolar, como também, sua institucionalização; uma rivalidade - expressa na oposição dos paradigmas entre si; uma tradição - expressa na maneira como agem frente às ideologias as quais se alinham; e, por fim, uma divisão nas atividades realizadas por seus membros - quem produz as teorias e quem as executa.

Pensando o Paradigma da Administração Empresarial, a forma como entende o espaço escolar e a gestão deste, é possível evidenciar uma cultura de massa diferente da cultura de massa do Paradigma da Especificidade da escola. Isso implica dizer que, pautado pela ideologia da classe dominante - capitalista -, ele irá

estabelecer um juízo de valor daquilo que julga ser o mais adequado para ser aplicado no espaço escolar. Dessa forma, a valorização da figura do diretor, a parcelarização do trabalho docente, a eficiência e eficácia do ensino são ideais que permeiam essa massa e que mobilizam seus membros, conduzindo-os a pensar, produzir e reproduzir seu entendimento, acerca da gestão da escola, de maneira técnica e burocrática.

É válido destacar que, apesar de haver certa superação dessa concepção paradigmática, tendo em vista a constituição de seu paradigma opositor, há uma tendência de se valorizar, ainda hoje, essa forma de pensar - a nível de Estado -, não apenas pelo fato de que a sociedade continua a constituir-se com bases no capitalismo e, ainda, carrega um autoritarismo constituinte muito arraigado, mas também, quando se leva em consideração as intenções neoliberais que permeiam os organismos de ensino, pautadas em agendas internacionais, que, disfarçadas com a premissa de avanço e atualização do ensino, acabam por perpetuar a maneira de se pensar a Educação voltada para o mercado de trabalho e o consumo, fazendo-a se atrelar a interesses econômicos, demarcando, mais fortemente, o caráter técnico-burocrático do ensino. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

Continuando, o Paradigma da Especificidade da Escola possui, também, uma cultura própria, porém, pautada pelos interesses da classe dominada/operária. Nesse sentido, a gestão escolar é pensada, aqui, visando à descentralização do poder da figura do diretor, compartilhando-o com os diferentes segmentos da escola (diretor(a), pessoal do setor administrativo, professores(as), alunos(as), famílias, funcionários(as), comunidade), e à racionalização do trabalho administrativo que se faz na escola, a fim de se alcançar, de forma efetiva, o real objetivo educacional: permitir que a classe dominada se aproprie de conhecimentos que estão de posse da classe dominante, para que possam se munir de elementos culturais que os possibilitem lutar contra a hegemonia da classe dominante, transformando a sociedade. Isso denota, também, ideais que permeiam e mobilizam as pessoas que compõem essa massa, influenciando sua maneira de pensar, produzir e reproduzir seus conteúdos - mesmo partindo de uma intenção diferente da do Paradigma da Administração Empresarial.

Entendendo os paradigmas dessa forma, é possível entender o porquê de eles assumirem uma postura enrijecida quanto àquilo que defendem; constituem-se enquanto rivais, apontando aspectos equívocos, um em relação ao outro, mas que

são comuns - a expressão do narcisismo das pequenas diferenças e do *unheimliche*. Assim, quando as pesquisas do Paradigma da Especificidade da Escola se atentam para a realidade escolar, analisando-a, enviesadamente, sob a rubrica da aplicação e da validação da gestão democrática, estão agindo da mesma forma que o Paradigma da Administração Empresarial, ou seja, desconsiderando os interesses da comunidade escolar - mesmo que a premissa do Paradigma da Especificidade da Escola seja, justamente, considerar esses interesses -, visando, mesmo que não explicitamente, ao enquadramento da prática na teoria.

Apesar de as intenções ideológica e epistemológica, de ambos os paradigmas, serem diferentes, e, por conseguinte, opostas, eles se assemelham em suas formas de funcionamento e em suas ações. Isso destaca intenções afetivas, guiadas pelo ideal da massa, de achar que o que se configura, em seu exterior, é passível de mudança para que esteja de acordo com o que se acredita. Destaca-se, portanto, que os paradigmas buscam alcançar fins diferentes - e isso se encontra expresso no discurso teórico -, mas, os meios para se alcançarem esses fins - mesmo o discurso teórico, também, expressando essa diferença - se assemelham. Essa similaridade se dá devido aos mecanismos afetivos inconscientes que permeiam as relações tanto entre as teorias - ou seja, a relação entre os paradigmas - quanto entre as teorias e seus objetos de estudo (a escola).

Desse modo, o Paradigma da Especificidade da Escola critica o Paradigma da Administração Empresarial não só contrapondo-se teoricamente, mas também, evidenciando seus aspectos técnico-burocráticos, no cotidiano escolar, como se a escola, por si só, não tivesse elementos críticos e reformuladores, advindos de seus sujeitos, capazes de proporcionar mudanças em seu interior - espera-se que esteja submissa a uma teoria, a algo de fora, que tenta adequá-la a um ideal, evidenciando-se, assim, o caráter prescritivo e modelar que ainda permeia as pesquisas da área.

Assim, segundo Doro (2018):

Entendendo os paradigmas dessa forma, outro fator ganha destaque: admite-se que a área da Gestão escolar não se constitui de maneira racional, como é afirmado pelos pesquisadores da área. Os processos de identificação no interior das massas são importantes para confirmar essa afirmação, porque: a) para que uma massa se forme, ou seja, para que pessoas se unam em um grande grupo, precisa-se ter uma disposição afetiva, que faça com que essa união

seja duradoura, tal como ocorre na formação dos paradigmas: são massas duradouras, com divisão de funções dentro delas; b) admitindo a dimensão afetiva, é possível pensar em relações equivalenciais; c) os líderes dos paradigmas (que são as concepções teóricas que adotam) mobilizam os membros dos paradigmas de maneira a conduzir suas paixões [...]. (DORO, 2018, p. 92).

Complementando, ainda com Doro (2018):

[...] a liderança nos paradigmas se [dá] de maneira a considerar a figura dos teóricos que os embasam como a figura de Cristo: não estão personificados, mas estabelecem uma relação de coerção externa, não permitindo que os paradigmas fujam das exigências de suas teorias/princípios [...] (DORO, 2018, p. 92).

Aprofundando a questão, é possível pensar a escola enquanto um local em que as teorias se utilizam para buscar elementos que possam fomentá-las. Ou seja, teorizar sobre o espaço escolar implica, também, em se deixar ser modificado por esse espaço - mesmo que não se tenha percepção clara disso, como parece não haver, por parte da teoria, visto que, os paradigmas se constituem de maneira a tomarem como fixos e imutáveis seus ideais. Isso evidencia que, teoria e prática estão permeadas, são interdependentes, e não descoladas uma da outra. A intenção de a teoria se constituir enquanto eixo norteador é importante, mas se torna contraproducente quando tenta modelar a realidade às suas intenções e proposições.

Isso significa que tanto teoria quanto prática são permeadas por conflitos, e que seria impossível constitui-las sem esse fator – não há uma teoria plena, que abarque e resolva todas as questões, nem uma prática que seja totalmente harmoniosa. Por causa disso, é possível que sejam constituídas novas relações de poder entre os sujeitos da teoria e da prática, e conseqüentemente, articulação de discursos, pois não há fator determinante; não há um algo externo que determine o interno, nem um interno que determine o externo (não há uma teoria que determine a prática, nem uma prática que determine a teoria), ambos causam influência uns nos outros e se modificam, de forma que, suas identidades não são fixas, se fixam apenas quando constituem momentos. (DORO, 2018, p. 100).

As reflexões feitas, até o momento, podem ajudar a sinalizar que, admitir que existe uma dimensão afetiva no campo teórico da Gestão Escolar, pode fazer com que se abra a possibilidade de se revisitar as teorias da área, a fim de encontrar

relações mais próximas entre a teoria e a prática, de forma que, os afetos que estão em jogo - que, diante desse recorte, estão sendo lidos como fatores de atravancamento do avanço na produção acadêmica da área -, possam ser percebidos, ressignificados, e que os conflitos inerentes das relações que se dão, tanto no âmbito teórico como prático, não sejam ignorados, servindo como força motriz para que avanços significativos sejam perspectivados.

Referências

ABDIAN, Graziela Zambão. **As publicações da ANPAE e a trajetória do conhecimento em Administração da educação no Brasil**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 40, p. 31-50, 2010.

ABDIAN, Graziela Zambão. **Revezamento teoria e prática na análise da escola pública democrática**. In: SOUZA, A. R. (Org.) Dossiê - Gestão da Escola Pública. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 68, p. 107-122, mar./abr. 2018.

AMOROSO, Daniela Teixeira. **Processo de elaboração do texto político e gestão democrática: análise de dois municípios**. Trabalho de conclusão de curso. Unesp, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, 2017.

CARVALHO, Mônica Gomes de. **Macro e micro em teses e dissertações sobre gestão escolar democrática no Brasil (2005-2014)**. Trabalho de conclusão de curso. Unesp, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, 2017.

DORO, Verônica Borgetti. **Gestão escolar: possíveis contribuições de Chantal Mouffe**. Trabalho de Conclusão de Curso. Unesp, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, 2018.

CARVALHO, Viviane. Izaías. de. **Gestão democrática: sentidos construídos na escola pública estadual paulista**. Trabalho de conclusão de curso. Unesp, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, 2017.

FERNANDES, Talita Ferraz. **O(a) diretor(a) de escola em teses e dissertações: contribuições da Teoria do Discurso para novas perspectivas**. Trabalho de conclusão de curso. Unesp, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, 2017.

FREUD, Sigmund. **O inquietante**. In: FREUD, Sigmund. História de uma neurose infantil [“O homem dos lobos”], além do princípio do prazer e outros textos [1917-1920]. Título original: *Das unheimliche*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, v. 14 p. 328-376. (Coleção Obras Completas).

FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização**. In: FREUD, Sigmund. O mal-estar na civilização, novas conferências introdutórias à Psicanálise e outros textos [1930-

1936]. Título original: *Das unbehagen in der kultur*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, v.18, p. 13-122, 2011. (Coleção Obras Completas).

FREUD, Sigmund. **Psicologia das massas e análise do Eu**. In: FREUD, Sigmund. *Psicologia das massas e análise do Eu e outros textos [1920 - 1923]*. Título original: *Messenpsychologie und ich-analyse*. Tradução de Paulo César Souza. São Paulo: Companhia das Letras, v. 15, p.13-113, 2011. (Coleção Obras Completas).

FREUD, Sigmund. **Totem e tabu**: algumas concordâncias entre a vida psíquica dos homens primitivos e dos neuróticos. In: FREUD, Sigmund. *Totem e tabu, contribuições à história do movimento psicanalítico e outros textos [1912-1913]*. Título original: *Totem und tabu: über einige ubereinstimmungen im seelenleben der wilden und der neurotiker*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, v.11, p. 14-244, 2012. (Coleção Obras Completas).

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Educação básica no Brasil na década de 1990**: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003.

LAPLANCHE, Jean.; PONTALIS, Jean-Bertrand. **Vocabulário da Psicanálise**. Tradução de Pedro Tamen. 4ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

PAREDES, Camila Godoy. **Publicações sobre gestão escolar democrática: análise a partir da metapesquisa (2005-2014)**. Relatório Científico. Unesp, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, 2017.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar**: introdução crítica. São Paulo: Cortez, 17 ed, 2018.

RUSSO, Miguel Henrique. **Escola e paradigmas de gestão**. São Paulo: Eccos, v. 6, n. 1, p. 25-42, 2004.

SHIROMA, Eneida Oto. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000. (Coleção O que você precisa saber sobre...).

SOUZA, Ângelo Ricardo. **Perfil da gestão escolar no Brasil**. Tese (doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, p. 84-111, 2006.

VILARDI, Laura Ribas. **Gestão democrática: os órgãos colegiados e as instituições auxiliares de ensino em redes municipais de São Paulo**. Trabalho de Conclusão de Curso. Unesp, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, 2017.