

“O alienista” e a gestão escolar: pontes, semelhanças, caminhos...

Maria Lúcia de Abrantes Fortuna¹
Helena Amaral da Fontoura²

Resumo: A presente reflexão é fruto de conversas das autoras com suas experiências de formadoras de educadores e gestores, sempre instigadas pelas ‘casas verdes’ em que as escolas se tornaram. Parte dessa ideia de ‘meter os loucos em uma mesma casa’ pode ter sido construída quando da pulverização do processo de gestão escolar em especialistas para cada área, como se fosse possível dividir pessoas. Ao fazer uma revisão dos passos da constituição do entendimento sobre gestão escolar, hoje, pretendemos refletir sobre paralelos possíveis com “O alienista”, de Machado de Assis, em que lemos ‘educação é coisa séria’, ‘fora da razão, só insânia’, e onde se ficcionaliza a casa verde como um mundo em miniatura, cuja função primeira, ao ser instituído, era a de ‘organizar o pessoal da administração’. Buscamos relatos de quem entende do riscado, em palimpsestos escritos nas linhas e entrelinhas da constituição da educação no Brasil, visando a desmascarar um discurso da norma para instituir vida, de acordo com Morin (1999). Talvez as autoras possam perguntar do que se fala e do que se queixa, de que sujeitos constituídos e afetados falaram, tentando, ao localizar sua posição no caminho percorrido, proporem um reposicionamento no presente e apostar em uma possibilidade futura: não de aprisionamento em casas verdes, mas de autonomia e liberdade, no melhor sentido freireano (1996) do termo.

Palavras chave: Gestão escolar. “O alienista”. Machado de Assis. Formação de professores.

Trabalhando nas interfaces dos saberes, vimos nessa ocasião a oportunidade de ler “O alienista” como um espaço de possibilidades para refletir sobre questões ligadas à gestão escolar e à formação de professores, nosso campo de atuação profissional e de crescimento pessoal.

Lacan, em suas “Formulações sobre a causalidade psíquica”, nos indica que “a questão da verdade condiciona em sua essência o fenômeno da loucura, e que, querendo evitá-lo, castra-se esse fenômeno da significação pela qual penso mostrar-lhes que ele se prende ao próprio ser do homem” (LACAN, 1998, p. 154). Assim, Simão Bacamarte, o bem nomeado Alienista, de Machado, médico fervoroso da “ciência (que) tem o inefável dom de curar todas as mágoas” (ASSIS, 1961, p. 11), mergulhou no estudo e na prática do exame da patologia cerebral, no recanto psíquico dos homens e mulheres de Itaguaí.

¹ Maria Lúcia de Abrantes Fortuna é Professora Adjunta da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Membro da Práxis Lacaniana. E-mail: maludeaf@gmail.com.

² Helena Amaral da Fontoura é Professora Adjunta da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Coordenadora do Mestrado em Educação- processos formativos e desigualdades sociais da FFP/UERJ. E-mail: helenaf@uerj.br.

Para tanto, com apoio da Câmara de Vereadores da cidade, constrói o asilo Casa Verde, com o objetivo principal de “estudar profundamente a loucura, os seus diversos graus, classificar-lhes os casos, descobrir enfim a causa de fenômeno e o remédio universal” (ASSIS, 1961, p.16). Na busca desta ‘verdade’, a causa da insanidade e/ou da sanidade ‘perfeita’, isolou na Casa Verde, a partir de hipóteses, formulações/certezas teórico-práticas, desde os por ele avaliados como insanos, àqueles de melhor bom senso, até isolar-se a si mesmo, convicto de que seu “perfeito equilíbrio mental e moral” era a prova científica “de uma doutrina nova, cujo primeiro exemplo era ele próprio, reunindo em si mesmo a teoria e a prática” de tal descoberta. E recolheu-se à Casa Verde, completamente só, entregando-se “ao estudo e à cura de si mesmo”, chegando à morte, poucos meses depois, “no mesmo estado que entrou, sem ter podido alcançar nada” (ASSIS, 1961, p. 96-97).

Na condição de formadoras de educadores e gestores escolares, afetadas que somos pela formulação freudiana³, acerca da ‘impossibilidade’ da educação e da escola oferecer a ‘resposta toda’ sobre ao mal-estar da civilização, a leitura do conto de Machado nos coloca algumas questões: será que nossas escolas se tornaram ‘casas verdes’? Ou ainda, na expressão de Imbert e Ciffalli (1999): serão ‘escolas-cárceres’ (como a Casa Verde, um ‘cárcere-privado’) que, dominadas pelo nosso discurso pedagógico, onipotente e idealista, não dão conta do seu cotidiano real? Seremos nós “professores Bacamarte”, que, diante da insuportabilidade do erro, daquilo que sempre faltará ao saber total e perfeito, da relatividade da ‘verdade’, nos tornaremos impotentes, patrocinando uma “escola-deserto”, onde sucumbiremos abandonados e sozinhos?

Em pesquisa anteriormente realizada (FORTUNA, 2000, p. 58), uma professora de História do 2º segmento do ensino fundamental, desolada diante do desabastecimento da escola pública, lamenta: “estamos abandonados e perdidos!”. Outra professora do 1º segmento, assim descreve a escola: “é tanta dificuldade, tanta loucura que acontece no colégio que eu fico dizendo assim: será que eu tô servindo para alguma coisa ou não?” E acrescenta enfática: “é o lugar onde eu ganho menos, onde acontece mais loucura. Porque isso aqui é um hospício!” (FORTUNA, 2000, p. 82).

Fontoura (2007) relata, a partir de uma investigação em espaço de educação pública no município de São Gonçalo, Rio de Janeiro, uma situação na qual a pessoa responsável pela gestão da escola afirma, frente a uma responsável por um ex-aluno considerado ‘delinquente’ (de 12 anos!), que o problema é que ela, mãe, não tomava conta direito de seus filhos, e que

³ A esse respeito, ver Freud, S.: “Análise terminável e interminável” (1937). In: _____. *Obras completas de Sigmund Freud*, v. XXIII, pp. 238-287. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

deveria parar de tê-los já que boa coisa não poderiam ser... (contaminados?, “dando razão às matracas?”).

Estar na escola básica, podendo pensá-la a partir de seu cotidiano, tem sido nossa prioridade, não só pelo próprio exercício do magistério, como também pelos diversos estudos realizados sobre as relações escolares e sua gestão. Isto nos remete ao esforço em compreender a dimensão do sujeito no emaranhado jogo dinâmico dessas relações, bem como em considerar que não existem estruturas organizacionais em abstrato, pois elas se fazem e se apresentam em sujeitos concretos que nelas escrevem parte de suas histórias de vida e que, em coautoria, escrevem também a história da organização. Como as escolas só existem habitadas por sujeitos, com suas histórias de vida, que, na dinâmica de suas relações, as fazem viver, lhes dão sentido e significado, parece que, na sociedade letrada, a escola muito cedo ocupa um lugar de substituição primeira e imediata dos referenciais identificatórios parentais. Essas imagens da infância, muitas delas pouco recordadas, estão impregnadas de muita ambivalência, uma vez que despertam, alternadamente, sentimentos de ódio e amor.

Para Fortuna (2000), os professores escolhem os diretores que representem o *ego ideal* pela autoridade, mas, ao mesmo tempo, também por um laço de *identificação*, pela igualdade de condições de serem professores. A possibilidade de um rodízio maior entre os professores na ocupação da função gestora pelas eleições exige do dirigente um esforço emocional maior do que a simples substituição funcional, devido ao investimento psíquico que envolve esta prática. E aí como fazer para não ‘engaiolar, trancafiar’ colegas? Qual a chance que se tem para caminhar no emaranhado da teia das relações escolares, produtoras de tantas contradições e ambivalências?

A escola pode se tornar o segundo espaço de referência identificatória, onde se busca, por um período significativo de nossas vidas, a voz substituta que se começa a questionar. Esse conjunto de conceitos será proferido pelos sujeitos, de acordo com a função e/ou papel desempenhado pelo outro. Esta relação será revestida com base nas vivências primeiras, desejando vir a ocupar a falta interior existente. Assim, os adultos, em especial os professores, poderão ser tratados com a mesma ambivalência da relação parental, uma vez que se transformam em ‘dublês’ das relações familiares (FORTUNA, 2000).

Por isso Freud pondera que, na escola, a personalidade dos mestres exerce maior influência sobre nós do que as ciências que eles nos ensinam. Ou, ainda, que as disciplinas de nossas preferências são aquelas lecionadas pelos professores mais queridos. Sobre os seus professores, assim se expressa Freud: “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” (FREUD, 1976, p. 286).

Nesta direção, para Diniz (1998), os profissionais da educação precisam mudar seu olhar e sua escuta frente à realidade educacional, percebendo assim a tarefa educativa não “como um espaço de totalidade, onde todas as idealizações se realizam, mas um espaço de possibilidades” (1998, p. 220). Desse modo, seu mal estar poderia ser enfrentado com menos insatisfação, onde os impasses do cotidiano poderiam ser ditos e discutidos fora do campo imobilizador da onipotência. Parece não ser mais possível ver a docência como um conjunto de competências e capacidades.

O discurso pedagógico com tom idealista não dá conta do cotidiano real de nossas escolas. Tanto o professor quanto seus alunos têm uma história de vida que precisa ser levada em conta na relação ensino-aprendizagem, que constitui a subjetividade do professor permanentemente em jogo com a subjetividade do aluno. Neste sentido, talvez fosse proveitoso existir um espaço onde o professor pudesse pensar sobre estas subjetividades em jogo (FORTUNA, 2002). Talvez assim possa produzir alguns lugares de satisfação e de realização em sua prática, acolhendo a si mesmo e ao aluno “com a realidade de suas pulsões, de sua angústia, de seus questionamentos, de seu desejo, sem lhe contar histórias, sem reprimir sua inteligência, sem pretender modelá-lo” (IMBERT; CIFALI, 1999, p. 45).

Na mesma direção, podemos afirmar que a forma especial de trabalho que caracteriza a administração é a organização do esforço coletivo expressa pelo cruzamento das relações entre estes sujeitos concretos, no interior das organizações escolares, marcados por sua história de vida pessoal, que traz a carga social, política e econômica da sociedade em que se expressam. Mas, como a administração, em especial a educacional, busca obter resultados através da dinâmica das relações entre estes sujeitos, além de transformar-se numa prática social e política, portanto contraditória e parcial, convoca um investimento psíquico que, na maioria das vezes, fica submerso, negado e encoberto pelo jogo aparente da lógica funcional (FORTUNA, 2002).

Neste sentido, torna-se muito útil manter a administração dentro de uma concepção técnica, “neutra” e burocrática, pois, neste particular, é importante destacar que

[...] o modelo de homem eficaz, dentro da sociedade burocrática e planificada, é este indivíduo destituído de qualquer qualificativo pessoal, sempre apto a funcionar como uma peça mecanizada na engrenagem econômico-administrativa (COSTA, 1984, p. 142).

Desta forma, como no conto de Machado, pelo que protagoniza Dr. Bacamarte, se estabelece uma cadeia onde o poder se sustenta pela sua demonstração ostensiva e, de preferência, criativa para sua platéia, pois “a função paterna vale pelo gozo que exhibe e promete” (CALLIGARIS, 1991, p. 65). Construídas algumas pontes, vamos às semelhanças.

Como a administração é uma prática social e política, seu caráter contraditório é reforçado pelo confronto dos interesses de classe no interior dos processos de trabalho coletivo e, por isso, contraditória e parcial, pode abrigar formas tanto autoritárias, quanto participativas. Por esse motivo, acredita-se em um crescente imbricamento entre a dimensão social e subjetiva, na construção das regras do jogo democrático e no exercício das práticas administrativas. Principalmente, porque já não se concebe mais a democracia como um produto acabado, mas como um processo em permanente construção, historicamente definido e eternamente inacabado.

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

Sobre a identidade coletiva, Melucci (*apud* TITTON, 2006, p. 198) pontua que “é uma definição construída e negociada através das relações sociais entre os atores”; é, portanto, a participação efetiva do grupo em busca da construção de objetivos em comum mediados pela ação da gestão. Cabe à gestão tentar descobrir, com os professores, as fragilidades existentes na escola para que ambos se sintam mobilizados a encontrar soluções, juntos, para os problemas da escola. A partir disso, é primordial instaurar no espaço educativo uma rotina de reuniões de caráter pedagógico como um espaço de criação e desenvolvimento da cultura de sociabilidade do grupo.

A cultura de sociabilidade, ressaltada por Sacristán (2002), torna essas reuniões um espaço aberto a negociações, deliberações e encaminhamentos para a construção de uma identidade coletiva para o trabalho docente. A necessidade de a mesma poder ser realizada sempre no mesmo local e horário possibilita, ainda mais, a construção da identidade de lugar para as reflexões da escola. A ausência de liderança (ou de autoridade reconhecida) por parte de quem está ocupando a gestão da escola desestabiliza e impede o estabelecimento de vínculo, fazendo com que os professores trabalhem individualmente. O mal-estar docente,

fenômeno social que vem atingindo as diferentes classes trabalhadoras e, em especial, a docência, precisa ser refletido e compreendido por quem o vive e os espaços de reflexão, de investigação da prática, são oportunos para esse tipo de vivências.

A gestão da escola deve estar preparada para atender a essa demanda e precisa estar atualizada frente às mudanças que ocorrem no mundo atual, e ainda quanto aos teóricos e teorias a serem investigadas, de acordo com as fragilidades da escola. É imprescindível que a gestão tome a iniciativa de trabalhar com os professores sobre aspectos que envolvam as transformações que estão ocorrendo na sociedade, na perspectiva de poder prepará-los para enfrentar os desafios do cotidiano, que são impostos pela diversidade na escola contemporânea, “sendo essa capacidade considerada como um dos aspectos indispensáveis de sua competência social e profissional” (GANDOLFO, 2005, p. 04)

Articular e tecer casas verdes e escolas nos traz metáforas de ensinar e aprender, de refletir sobre o nosso ofício de formadoras de professores, o que fazemos e o que queremos fazer, evitando o lugar de Bacamartes do espaço escolar, pensando práticas emancipatórias e de construção de autonomia.

Meirieu (2006), afirma que todo nosso esforço consiste em despertar a motivação no próprio movimento do trabalho, e fazer desses espaços momentos de construção e reconstrução dos significados das práticas em sala de aula, pois é trabalhando e investigando que construímos a motivação. Para o autor,

[...] é acompanhar a evolução de um sujeito a fim de que, progressivamente, ele encontre prazer em um trabalho assumido. Não se trata aqui de nenhuma negociata, mas, ao contrário, de uma exigência recíproca que não precisa ser verbalizada” (MEIRIEU, 2006, p. 48).

Outro autor que discute o desconforto em relação à gestão dos espaços educativos na contemporaneidade é Zaragoza (1999). O mesmo pontua que o mal-estar docente pode ser visto a partir dos “efeitos permanentes de caráter negativo que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência” (ZARAGOZA, 1999, p. 25). Esses fatores impedem que o trabalho do professor seja eficaz gerando a desmotivação e a autodepreciação, entre outros sintomas desse mal-estar. Pode este ser um caminho para casas verdes sem fim?

O mal-estar docente impede, ainda, momentos de reflexão e investigação da prática, e ainda reforça a discórdia entre colegas do grupo, no mais perfeito ‘clima de Itaguaí’. Mais do que isso, segundo Zaragoza (1999, p. 38), “(...) a atuação na sala de aula torna-se mais rígida,

o professor procura não implicar o que pensa ou o que sente, reduzindo sua explicação ao âmbito dos conteúdos”. Por causa de seu cansaço, o professor deixa muitas vezes de inovar e buscar em seus alunos melhores relações afetivas acarretando um distanciamento de seus contextos a favor da aprendizagem significativa. Deixa, também, de criar parcerias com os colegas para construção de sentido ao seu trabalho. Ou seja, ‘preso por ter cão, preso por não ter cão’.

Possíveis caminhos a serem seguidos nos levam a pensar que cabe à gestão da escola oportunizar espaços em que todos reflitam sobre seu papel na escola para, conseqüentemente, assumir um trabalho com responsabilidade e seriedade, observando e avaliando o retorno que esse trabalho nos traz, pois desta maneira estaremos motivados a continuar em constante aperfeiçoamento, comprometidos com o exercício de nossa profissão.

O exercício da reflexão coletiva nos desafia a colocar em questão velhas certezas, crenças e concepções e abrir-nos para o novo. Em outras palavras, nos desafia a dar consequência ao postulado teórico-prático que nos anunciam Morin (1999) e Boaventura Santos (1993), de que *todo conhecimento é autoconhecimento*.

Referências bibliográficas:

ASSIS, J. M. M. de. O alienista. In: _____. *Papéis avulsos*. São Paulo: Editora Brasileira Ltda., 1961, pp. 08-98 (Obras Completas de Machado de Assis, v. 12).

CALLIGARIS, C. *Hello Brasil!* Notas de um psicanalista europeu viajando ao Brasil. São Paulo: Escuta, 1991, p.36.

COSTA, J. F. Sobre a geração AI-5: violência e psicanálise. In: *Violência e psicanálise*. Rio de Janeiro: Graal, 1986, p. 117-189.

DINIZ, M. De que sofrem as mulheres-professoras? In: E.M.T. Lopez (Org.). *A psicanálise escuta a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998, pp. 195-223.

FONTOURA, H. A. Relatório da Pesquisa “Fala (outra) escola: investigando práticas instituintes nos espaços da Faculdade de Formação de Professores e da escola básica em São Gonçalo”, FAPERJ (2006/2007).

FORTUNA, M. L. A. A dimensão subjetiva das relações escolares e de sua gestão. In: D. A. Oliveira e M. de F. Felix Rosar (Orgs). *Política e gestão da educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, pp. 145-156.

_____. *Gestão escolar e subjetividade*. São Paulo: Xamã; Niterói, RJ: Intertexto, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREUD, S. Análise terminável e interminável (1937). In: _____. *Obras completas de Sigmund Freud*, v. XXIII, pp. 238-287. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

_____. Freud, S. Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar (1914). In: *Obras completas de Sigmund Freud*, v. XIII, pp. 281-288. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

GANDOLFO, M. A. P. *Formação de professores de Ensino Médio e (in) visibilidade de experiências de protagonismo juvenil*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

IMBERT, F.; CIFALI, M. *Freud e a pedagogia*. São Paulo: Loyola, 1999.

LACAN, J. Formulações sobre a causalidade psíquica. In: *Escritos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998, pp. 152-194.

MEIRIEU, Philippe. *Carta a um jovem professor*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MORIN, E. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1999.

SACRISTÁN, G. *Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SANTOS, B. S. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Porto: Afrontamento, 1993.

TITTON, M. B. P. Identidade coletiva de professores na escola pública: uma construção possível, difícil e necessária. In: SIQUEIRA, N. A; XAVIER, A. G; MEDEIROS, A. C. S. (Org.). *Tecendo aprendizagens com a rede municipal de ensino de Porto Alegre*. Porto Alegre: SMED, 2006, p. 198-201.

ZARAGOZA, J. M. E. *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

“O alienista” and the school management: bridges, similarities, paths...

Abstract: This reflection is the result of conversations about our experience as teacher educators and managers, always instigated by the 'green homes' that the schools became. Part of this idea of 'putting the mad in a same house' may have been built when spraying of school management process for experts in each area, as if it was possible to split people. Reviewing the steps of the building up of the understanding on school management nowadays, we want to reflect on possible parallels with “O alienista”, Machado de Assis, that tells us that 'education is serious thing', 'out of reasoning only insanity is possible', the Green House as a miniature world and which had as its first function to 'organize' administration personnel. We seek reports of who understand the strikeout, palimpsests written in lines and underlines of the constitution of education in Brazil, unmasking a discourse of the norm to establish life, according to Morin (1999). Perhaps we can ask about what is said and what are

the complaints, what individuals constituted and affected say about the matter, trying to find their position in the path taken, re-position in the present and bet on a future possibility not of imprisonment in green homes, but in autonomy and freedom, in the best sense of the Freirean (1996) term.

Key words: School management. “O alienista”. Machado de Assis. Teacher’s training.