

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**O PERFIL DA GESTÃO EDUCACIONAL NA PERSPECTIVA
FENOMENOLÓGICA A PARTIR DA EXPERIÊNCIA VIVIDA POR
GESTORES/PESQUISADORES EDUCACIONAIS FENOMENÓLOGOS**

**Enilda Rodrigues de Almeida Bueno
Orientador: Prof. Dr. Adão José Peixoto**

**GOIÂNIA-GO
2009**

ENILDA RODRIGUES DE ALMEIDA BUENO

**O PERFIL DA GESTÃO EDUCACIONAL NA PERSPECTIVA
FENOMENOLÓGICA A PARTIR DA EXPERIÊNCIA VIVIDA POR
GESTORES/PESQUISADORES EDUCACIONAIS FENOMENÓLOGOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, na Linha de Pesquisa de Cultura e Processos Educacionais, Núcleo de Estudos e Pesquisa em Fenomenologia, como requisito parcial para a obtenção do Título de Doutora em Educação.

**Orientanda: Enilda Rodrigues de Almeida Bueno
Orientador: Prof. Dr. Adão José Peixoto**

**GOIÂNIA
2009**

Dedico este trabalho a todo ser humano criado à imagem e semelhança de DEUS!

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelas infinitas misericórdias para comigo, permitindo-me chegar ao final de mais uma etapa em minha vida profissional, desfrutando de alegria e saúde.

Aos meus familiares, pelo amor e carinho dispensados a mim, mesmo quando ausente, por causa dos estudos. Foram muitos os momentos difíceis que juntos conseguimos superar. Louvado seja Deus por vocês existirem.

Ao Prof. Dr. Adão Peixoto, pela grande confiança demonstrada em meus ideais e pela rigorosa orientação e companhia no desvelar desta tese.

Aos meus amigos e amigas, muito obrigada por suas palavras de incentivo, tornando mais fácil transpor os obstáculos da caminhada. “Benditos os que possuem amigos! Os que os têm sem pedir. Porque amigo não se compra nem se vende, amigo a gente sente...”

A todos os Professores, os Doutores comprometidos e estimados, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG, pela troca e acréscimo de conhecimentos em cada momento deste Curso.

Às Secretárias do Programa, pela atenção criteriosa e dedicação a nós dispensada. O trabalho de vocês é parte constituinte da Universidade Federal de Goiás.

Ao Prof. Dr. Roberto Penedo Amaral, pelas conversas e ajuda na organização do trabalho, enriquecendo-me com seus conhecimentos fenomenológicos e me acalmando com seu jeito manso de ser.

Aos meus irmãos na fé, que carinhosamente se colocaram em minha vida, sempre me lembrando de que eu sou o sujeito e o objeto usado para o grande fenômeno deste trabalho, e que há um Deus único que conduz todas as coisas, por amor daqueles que o amam. Obrigada por suas orações em meu favor.

Ao amigo e colega de Curso Prof. Dr. Carlos Cardoso da Silva, pelas interações, pelos momentos de apoio, solidariedade e companheirismo. Sem dúvida precisamos do outro para ser nós mesmos. A você minha eterna gratidão.

À amiga Profa. Ms. Wanessa Cristina de Lacerda Landó, pelas leituras, sugestões e troca de idéias. Essa liberdade e confiança no outro nos proporciona crescimento.

À amiga e irmã em Cristo, Profa. Edimeire Gonçalves Martins Santos, pela contribuição na revisão do trabalho, pelo carinho e incentivos constantes. Você foi instrumento de DEUS em minha vida nesse processo.

À Professora Ms. Sibeletícia Biazotto, pela seriedade e compromisso como revisora desta tese.

Aos Professores e Gestores desta pesquisa, que prontamente dividiram comigo as suas experiências de gestão. Obrigada pelo gesto fenomenológico e apoio dispensado.

Agradeço à Universidade Estadual de Goiás (UEG), pela licença para qualificação e pela contribuição na realização deste projeto, valorizando a minha carreira profissional.

Em especial agradeço à Unidade Universitária de São Luís de Montes Belos (UEG), pela força nessa caminhada e pelos momentos inesquecíveis de história que juntos construímos...

Aos nobres colegas e amigos do Conselho Estadual de Educação de Goiás (CEE-GO), pela convivência, apoio e motivação em nosso trabalho.

À Secretaria de Estado da Educação de Goiás, pela concessão da minha disposição para UEG, o que possibilitou nosso trabalho para a realização do doutorado, demonstrando confiança e apoio à qualificação de seu quadro pessoal.

À Faculdade Católica do Tocantins, pela acolhida e apoio nos momentos finais deste trabalho.

Será preciso então que a fenomenologia dirija a si mesma a interrogação que dirige a todos os conhecimentos; ela se desdobrará então indefinidamente, ela será, como diz Husserl, um diálogo ou uma meditação infinita, e, na medida em que permanecer fiel à sua intenção, não saberá onde vai. O inacabamento da fenomenologia e o seu andar incoativo não são o signo de um fracasso, eles eram inevitáveis porque a fenomenologia tem como tarefa revelar o mistério do mundo e o mistério da razão.

(Merleau-Ponty)

RESUMO

BUENO, Enilda Rodrigues de Almeida. **O perfil da gestão educacional na perspectiva fenomenológica a partir da experiência vivida por gestores/pesquisadores educacionais fenomenólogos**. 2009. 188f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

Esta Tese, compreendida na Linha de Pesquisa Cultura e Processos Educacionais, discute a partir de depoimentos de gestores educacionais, o significado de ser gestor educacional na perspectiva da fenomenologia. Com o objetivo de compreender a partir da fenomenologia, o sentido da gestão educacional no viés humanizador, colocando a pessoa como centralidade. O problema investigado foi como a Fenomenologia, enquanto teoria, método e prática, poderá contribuir para que o projeto de gestão educacional supere seu caráter formalista, burocrático e impessoal, valorizando a pessoa enquanto ser de totalidade, solidário, consciente, crítico, criativo e ético? Utilizamos como referencial teórico-metodológico o pensamento de Edmund Husserl e as contribuições de autores da fenomenologia, como: Merleau-Ponty, Ângela Ales Bello, Pedro M. S. Alves, Antônio Muniz de Rezende, Joel Martins, Creusa Capalbo, Maria Aparecida Bicudo e outros. Após uma revisão bibliográfica sobre os fundamentos fenomenológicos, realizamos a pesquisa empírica, de natureza qualitativo-fenomenológica com aplicação de uma questão norteadora aberta, que permitiu ao pesquisado responder livremente. Procuramos desenvolver um trabalho centrado no humano, que se contraponha às orientações tecnicistas, burocráticas, autoritárias e individualistas, que estão presentes nas práticas sociais e nas gestões educativas. Este trabalho nos possibilitou compreender o sentido da gestão educacional enquanto gestão humanizada, que busca superar o caráter formalista, burocrático e impessoal. Inicialmente apresentamos os pressupostos teóricos e históricos que têm orientado o pensar e o fazer na gestão educacional. Discutimos e apresentamos a abordagem fenomenológica de Husserl, que orienta esta pesquisa, com destaque para o conceito de mundo vivido; analisamos o perfil dos gestores e ex-gestores que trabalham com a fenomenologia, por meio das unidades de significados, retiradas dos seus discursos, desvelando a visão e a atuação destes gestores educacionais, bem como as suas avaliações sobre as possibilidades de superação dos paradigmas que têm norteado a gestão educacional; e, por último, apresentamos, a partir das concepções dos pensadores da fenomenologia e das concepções dos gestores, a possibilidade da gestão educacional na perspectiva fenomenológica, onde discutimos os aspectos fundamentais da gestão educacional como o planejar, administrar e avaliar; e as suas principais mediações, como a pedagógica, política, ética e dialógica. O trabalho procurou repensar a prática da gestão educacional, propondo uma nova concepção de ser gestor educacional, desenvolvida de modo mais humanizado.

Palavras-chave: Gestão Educacional; Fenomenologia; Valorização Humana e Dialecticidade.

ABSTRACT

BEUNO, Enilda Rodrigues de Almeida. **The profile of the educational management in the phenomenological perspective from the experience lived by administrators / phenomenologists educational researches.** 2009. 188f. A Doctoral Thesis (Post-Graduate Program Education) – College of Education. Federal University of Goiás, Goiânia, 2009.

This Thesis, understood in the Research Line Culture and Educational Process, discusses from the depositions of educational administrators, the meaning of being a manager in the educational perspective of phenomenology. With the goal to understand from the phenomenology the meaning of educational administration in humanizing line, so this is focusing on the humane. The research problem was to get how the phenomenology while theory, method and practice, will be to contribute to the educational management project overcomes his character formalistic, bureaucratic and impersonal, valuing the person as being the whole, solidary, conscious, critical, creative and ethical? We use the theoretical framework is based in the thought of Edmund Husserl and the contributions from the authors of the phenomenology like: Merleau-Ponty, Ângela Ales Bello, Pedro M.S. Alves, Antônio Muniz de Resende, Joel Martins, Creusa Capalbo, Maria Aparecida Bicudo et all. After the bibliographical review about the phenomenologicals framework we developed the empiric research, the phenomenological-qualitative way applying a guiding question open, which allows researcher to respond freely. We look to develop a research focused on human, the counters the technical, bureaucratic, authoritarian and individualistic, which are present in the social and educational administrations. This research has enabled us to understand the meaning of educational administration as humanized management which seeks to overcome the formalistic character, bureaucratic and impersonal. Initially, we present the theoretical and historical assumptions that have guided thinking and doing in education management; We discuss and present the phenomenological approach of Husserl, which guides this research with emphasis on the concept of life-world; we analyzed the profile of managers and former managers who work with phenomenology through the units and meaning taken from their speeches, unveiling the vision and role of educational administrators, as well like their appraisal of the possibilities of overcoming the paradigms that have guided the management of education; and finally we presented from the based on the ideas from the phenomenology thinkers and conceptions of managers possibility of educational management in the phenomenological perspective, where we discuss the fundamental aspects of educational management as planning, managing and evaluating and its main mediations, such as educational, political, ethical and dialogical. The study sough to rethink the practice of educational administration, proposing a new conception of the educational manager, developed more humanized way.

Keywords: Educational management; Phenomenology; Valuation Human; Dialecticism.

LISTA DE SIGLAS

ANPAE	- Associação Nacional de Política e Administração de Educação
ANPEd	- Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação
CEE	- Conselho Estadual de Educação de Goiás
CNE	- Conselho Nacional de Educação
FE	- Faculdade de Educação
FECIL	- Faculdade de Educação Ciências e Letras de São Luís de Montes Belos-GO
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério de Educação
NEPEFE	- Núcleo de Estudos e Pesquisas em Fenomenologia
ONGs	- Organizações não governamentais
ORT	- Organização Racional do Trabalho
PUC	- Pontifícia Universidade Católica de Campinas
TGA	- Teoria Geral da Administração
TO	- Teoria das Organizações
TTO	- Teoria Tradicional da Organização
SEE	- Secretaria Estadual de Educação
SME	- Secretaria Municipal de Educação
UEG	- Universidade Estadual de Goiás
UFG	- Universidade Federal de Goiás
USP	- Universidade de São Paulo

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A	- Carta de apresentação da pesquisa
APÊNDICE B	- Justificativa da pesquisa
APÊNDICE C	- Questão norteadora da pesquisa
APÊNDICE D	- Discurso do gestor 01
APÊNDICE E	- Discurso do gestor 02
APÊNDICE F	- Discurso do gestor 03
APÊNDICE G	- Discurso do gestor 04
APÊNDICE H	- Discurso do gestor 05

SUMÁRIO

RESUMO.....	viii
ABSTRACT.....	ix
LISTA DE SIGLAS.....	x
INTRODUÇÃO.....	13
I. GESTÃO EDUCACIONAL E SUAS ESPECIFICIDADES.....	37
1. Contextualização histórica.....	37
2. Teoria geral da administração.....	43
3. Implicações sobre a gestão educacional.....	53
4. Gestão educacional: algumas tendências.....	56
II. A FENOMENOLOGIA E O MUNDO DA VIDA.....	66
1. A abordagem fenomenológica de Husserl.....	66
2. <i>Lebenswelt</i> : o mundo vivido como referência do pensar filosófico e científico.....	73
III. O DESVELAR DO FENÔMENO: EXPERIÊNCIAS DE GESTORES E PESQUISADORES FENOMENÓLOGOS.....	87
1. A preparação dos dados para interpretação.....	87
2. As categorias de significado.....	88
3. Análise ideográfica dos discursos.....	90
4. Interpretação das dialeticidades presentes nos discursos.....	100
IV. EM BUSCA DO PERFIL DA GESTÃO EDUCACIONAL NA PERSPECTIVA FENOMENOLÓGICA.....	127
1. Aspectos da Gestão Educacional.....	133
a. O planejar.....	133
b. O administrar.....	135

c. O avaliar.....	138
2. Mediações da Gestão Educacional.....	140
a. Pedagógica.....	140
b. Política.....	144
c. Ética.....	148
d. Dialógica.....	151
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	158
REFERÊNCIAS.....	166
APÊNDICES.....	171
APÊNDICE A: Carta de apresentação da pesquisa.....	172
APÊNDICE B: Justificativa da pesquisa.....	173
APÊNDICE C: Questão norteadora da pesquisa.....	175
APÊNDICE D: Discurso do gestor 01	176
APÊNDICE E: Discurso do gestor 02.....	179
APÊNDICE F: Discurso do gestor 03.....	183
APÊNDICE G: Discurso do gestor 04.....	185
APÊNDICE H: Discurso do gestor 05.....	188

INTRODUÇÃO

A *ratio* de que agora se trata não é senão a compreensão realmente universal e realmente radical de si do espírito, na forma de uma ciência universal responsável, na qual se instaura um modo completamente novo de cientificidade, na qual tem seu lugar todas as questões do ser, as questões da norma, assim como as questões do que se designa como existência.

(Edmund Husserl)

Nossa vida é cheia de desafios e a cada instante percebemos que o real é preenchido de reflexos, estalidos e de impressões que devem ser descritos. A fenomenologia nos ajuda nessa descrição do mundo vivido, sempre em busca de sentidos de nossa existência e de nossa incompletude. Nesse sentido, temos que “o mundo não é aquilo que penso, mas é aquilo que eu vivo (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 14).

Para essa descrição, é necessário refletir sobre a ação vivida. Petrelli (2001, p. 12) ensina que “a fenomenologia acompanha, passo a passo, a história, o desvelamento do Espírito, nos oferecendo, assim, uma verdade, em partes e em momentos, e nunca na sua transparência total, pois é a dúvida, e não a certeza, que nos motiva à busca incessante da verdade”. Partindo do mundo vivido e das ações nele desenvolvidas é que realizei este trabalho.

O interesse pela temática desta pesquisa parte de minha experiência em gestão educacional em uma das Unidades Universitárias da Universidade Estadual de Goiás (UEG), na cidade de São Luís de Montes Belos, no período de 1999 a 2005, onde atuei na função de Diretora Acadêmica por três mandatos. Como Diretora Educacional, participei da elaboração dos Estatutos e Regimentos da Universidade Estadual de Goiás. É preciso ressaltar que o

trabalho coletivo propiciou muitos momentos de enriquecimento e desenvolvimento tanto pessoal quanto coletivo. De fato, conseguimos obter benefícios importantes nos primeiros anos dessa instituição, resultantes da agregação das forças coletivas, do aproveitamento do potencial criativo do grupo e da atuação conjunta na construção da Universidade. Foram momentos de muito trabalho, de discussões acaloradas e muitas viagens, pois a Universidade Estadual de Goiás tem como característica ser multicampi, está situada em diversas regiões do interior do Estado de Goiás e também na capital do estado.

No decorrer dessa experiência, percebemos que a organização e os processos de gestão assumem diferentes modalidades, dependendo das finalidades políticas e culturais que elegemos para a educação. A escolha do objeto desse estudo se deve a reflexões e questionamentos dessa trajetória por mim percorrida. Sobre ela, Merleau-Ponty (1999, p. 5) assevera que

[...] o real deve ser descrito, não construído ou constituído. Isso quer dizer que não posso assimilar a percepção às sínteses que são da ordem do juízo, dos atos ou da predicação. A cada momento, meu campo perceptivo é preenchido de reflexos, de estalidos, de impressões táteis fugazes que não posso ligar de maneira precisa ao contexto percebido e que, todavia, eu situo imediatamente no mundo, sem confundi-los nunca com minhas divagações. A cada instante também eu fantasio acerca de coisas, imagino objetos ou pessoas cuja presença aqui não é incompatível com o contexto, e todavia elas não se misturam ao mundo, eles estão adiante do mundo, no teatro do imaginário. Se a realidade de minha percepção só estivesse fundada na coerência intrínseca das “representações”, ela deveria ser sempre hesitante e, abandonado às minhas conjecturas prováveis, eu deveria a cada momento desfazer sínteses ilusórias a reintegrar ao real fenômenos aberrantes que primeiramente eu teria excluído dele. Não é nada disso. O real é um tecido sólido, ele não espera nossos juízos para anexar a si os fenômenos mais aberrantes, nem para rejeitar nossas imaginações mais verossímeis. A percepção não é uma ciência do mundo, não é nem mesmo um ato, uma tomada de posição deliberada; ela é o fundo sobre o qual todos os atos se destacam e ela é pressuposta por eles.

Para a fenomenologia, o homem é liberdade, é projeto, possibilidade, responsabilidade e criação, ele se faz e faz os outros, em uma existência real e em suas várias formas de manifestação. A perspectiva fenomenológica nos motiva a acreditar na capacidade

do outro e na nossa também. Nos estudos da fenomenologia em busca de compreensão do mundo vivido na UEG naquele momento, descobri que é no mundo vivido que o homem encontra sentido e faz dele um mundo humano, de modo que toda transformação de mundo é também uma transformação do homem, e vice-versa. O homem e o mundo são percebidos em uma dimensão dialética. Sobre isso, Rezende (1990, p. 35) ensina que

O homem não é o mundo, o mundo não é o homem, mas um não se concebe sem o outro. É neste sentido fundamental que a dialética se faz presente no seio mesmo da estrutura fundamental. Por outro lado tanto o homem como o mundo continuam sendo percebidos, cada qual ao seu modo, como uma estrutura, e, no dizer de Merleau-Ponty, o fenômeno é, na verdade, uma estrutura de estrutura.

Como gestora educacional vivendo em uma realidade frágil de uma recém criada Universidade, no interior do estado, onde os limites e as possibilidades se misturam e se confundem, vivenciei momentos de confronto, de angústia, de medo, de dúvidas entre o conhecimento e a ignorância. Muitas vezes percebia que as funções específicas ao gestor educacional, como planejar, organizar, dirigir e avaliar não eram bem compreendidas pelos próprios gestores. E, dessa forma, as ações e os procedimentos das atividades que põem em funcionamento uma instituição educacional deixam de ser realizadas ou, pelo menos, eram realizadas precariamente. Isso me motivava a querer contribuir para sanar parte desse dilema.

Sabemos que o modo como uma instituição educacional se organiza constitui um ambiente educativo, isto é, um espaço de formação e de aprendizagem construído por seus componentes, um lugar em que os profissionais podem decidir sobre seu trabalho e aprender mais sobre sua profissão. Como pedagoga, aprendi que não são apenas os professores que educam, mas todas as pessoas que trabalham na instituição realizam ações educativas. Brandão (1992, p. 10) defende que

[...] a educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade. Formas de educação produzem e praticam, para que elas reproduzam, entre todos os que ensinam-e-aprendem, o saber que atravessa as palavras da tribo, os códigos sociais de conduta, as regras do trabalho, os

segredos da arte ou da religião, do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo precisa para reinventar, todos os dias, a vida do grupo e a de cada um de seus sujeitos, através de trocas sem fim com a natureza e entre os homens, trocas que existem dentro do mundo social onde a própria educação habita, e desde onde ajuda a explicar – às vezes a ocultar, às vezes a inculcar – de geração em geração, a necessidade de existência de sua ordem.

Com isso temos a disposição e a motivação constante para a busca, o querer ir além do já existente, a partir das coisas mesmas, do mundo vivido, buscando na experiência humana a compreensão para as riquezas das ações e interações entre as pessoas. Martins acrescenta que (1983, p. 24)

[...] o humano não consiste apenas em libertar-se mas, ao contrário, consiste num entrar no vir-a-ser eterno e em afirmar-se e comprazer-se nele. A maior vitória do homem sobre si mesmo não é a de evadir-se no conjunto, mas de compreender suas limitações concretas e finitas de vida que estão constantemente se renovando. Nesse estado super-humano é que o homem constata uma alegria infinita da realidade tal como ela é.

Estudar a fenomenologia me possibilitou o acesso ao pensar filosófico e, dessa maneira, contribuiu para o desenvolvimento do pensamento, de forma sistemática, autônoma, crítica e humanizadora. Foram oportunidades como o Mestrado em Educação Brasileira realizado na FE-UFG e os encontros do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Fenomenologia (NEPEFE) que me impulsionaram a continuar buscando mais sentidos para compreender a gestão educacional a partir do meu mundo-vida e do mundo-vida dos gestores educacionais pesquisados. A partir daí continuei a buscar uma compreensão mais aprofundada da fenomenologia, bem como do seu método, desde Husserl, considerado o pai da fenomenologia, passando por Merleau-Ponty, que me possibilitou um alargamento da compreensão fenomenológica no viés humano da percepção, o que veio ao encontro de meus anseios e questionamentos.

A fenomenologia foi buscada como um caminho para a compreensão e para o debate, na tentativa de captar as múltiplas relações e determinações do fenômeno da gestão

educacional. Ela também já havia contribuído na pesquisa realizada no mestrado para elaboração da dissertação: “Fenomenologia e a Ressignificação do Trabalho Docente”. A realização do Mestrado em Educação Brasileira possibilitou-me formalmente um título, mas, mais do que isso, trouxe profundas mudanças em minha trajetória intelectual e em minha atuação como educadora e gestora acadêmica, o que proporcionou uma compreensão mais humana da educação, da universidade, da gestão e da vida. E isso me impulsionou a continuar nesse referencial no doutorado.

Como gestora educacional, minhas preocupações, em meio a tantas, era saber como atuar nessa função de forma a desempenhar um trabalho com profissionalismo, ética, competência e rigor, mas que também fosse expressão de humanidade e humildade. Diante da intrigante proposta de construção da Universidade Estadual de Goiás, via-me envolvida mais com as questões técnicas e burocráticas como viagens, reuniões, orçamentos, solicitações, licitações, aprovações, liberações etc., do que com as questões ligadas ao desenvolvimento educacional, como a melhoria na qualidade do ensino, pesquisa e extensão ou o desenvolvimento cultural e científico das pessoas e a melhoria na qualidade de vida da sociedade, o que me deixava muito angustiada. Nesse sentido, decidi continuar pesquisando o meu mundo vivido em busca de respostas.

Nessa busca de compreensão, que é processual e interminável, percebi que, historicamente, a gestão educacional apoiou-se no modelo gerencial da empresa e tem recebido tratamento diferenciado pelos pesquisadores dessa temática. Esse tratamento oscila entre aqueles que a consideram redentora do processo educacional, até aqueles que apregoam a sua extinção. Seus princípios e métodos originam-se, pois, da experiência administrativa em geral. Todavia a instituição educacional tem características muito diferentes das empresas industriais, comerciais e de serviços.

Para Libâneo (2003), os objetivos da gestão educacional dirigem-se para a educação e a formação de pessoas; seu processo de trabalho tem uma natureza eminentemente interativa, com forte presença das relações interpessoais; o desempenho das práticas educativas implica ação coletiva de diversos profissionais. Essas características determinam formas muito peculiares de conceber a gestão educacional.

Assim compreendo que a gestão educacional precisa ser analisada a partir de todas as suas dimensões: educacional, administrativa, humana, política, social e econômica, de forma objetiva e subjetiva. Acredito que a questão da subjetividade pode agregar valor à forma de conceber e administrar as situações e as atividades com pessoas e para pessoas, inerentes às instituições educacionais. Diante das transformações aceleradas do processo produtivo, das novas exigências da sociedade moderna, da revolução da informática e dos meios de comunicação de massa, enfim, dos impasses deste século, percebi que há necessidade de um novo perfil para a gestão educacional, especialmente quanto às relações humanas e sociais.

O modelo de gestão tecnicista, apoiado em paradigmas positivistas da ciência, cuja preocupação é com eficiência, eficácia e produtividade, que compreende a realidade de forma fragmentada, não responde às demandas por soluções globalizadas e interdisciplinares dos problemas educacionais, nem tão pouco se preocupa com as questões específicas do humano.

Nessa sociedade em que os desafios e as tensões provocadas pela era da competição, da globalização e do tecnicismo se apresentam de forma tão contundente, a dimensão subjetiva torna-se fundamental. Entendo que os gestores educacionais devem refletir sobre essa realidade e, com bom-senso, sensibilidade e consciência buscar maneiras criativas para atuar com as especificidades das relações humanas em um ambiente de transformação cada vez mais permeado pela complexidade, pela fragilidade e por contradições.

Justifico meu interesse pela temática também a partir dessa preocupação, pois pretendo discutir a gestão educacional em uma perspectiva humanista, enquanto gestão de pessoas, a partir da fenomenologia. Isso será possível com a ajuda de gestores/educadores comprometidos com as exigências deste século, mas também com as práticas de uma gestão educacional integradoras do ser humano, que saiba considerar o modo “ser” relativo à experiência cotidiana e subjetiva das pessoas, bem como o modo “ter” baseado na questão da objetividade como possibilidades para o gestor repensar e renovar suas atuações, para melhorar suas ações e aprimorar suas relações nas tomadas de decisões.

Ressalto, contudo, que a subjetividade não está dissociada da objetividade, pois modos de conceber a realidade pela perspectiva do “ter” não excluem aqueles que se orientam pela perspectiva do “ser”. Conforme Fromm (1978) apud Davel e Vergara (2001, p. 33), situações problemáticas manifestam-se quando um modo é excessivamente valorizado em detrimento do outro.

O modelo mais comum de organização e gestão educacional encontrado na realidade educacional brasileira ainda é o técnico-científico. A sua versão mais conservadora, segundo Libâneo (2003, p. 320), é chamada de administração clássica ou burocrática, e a versão mais recente é conhecida como modelo de gestão da qualidade total, voltada para as práticas de gestão da administração empresarial. Percebi que não há nessas concepções a preocupação com as questões humanas, objeto de estudo deste trabalho.

Na concepção técnico-científica, predomina uma visão burocrática e tecnicista da gestão educacional. Segundo Libâneo (2003, p. 323-324), as decisões são centradas em uma pessoa e tomadas sem a participação dos demais membros da escola. A organização educacional é vista como uma realidade objetiva, neutra, técnica, que funciona racionalmente para alcançar a eficiência. Essa concepção valoriza o poder e a autoridade, exercidos unilateralmente. Enfatiza as relações de subordinação, trabalha com rígidas determinações de

funções, supervaloriza a racionalidade do trabalho como mecanismo de enfraquecimento da autonomia e envolvimento profissional e pessoal dos trabalhadores. Retira das pessoas ou, ao menos, diminui nelas a faculdade de pensar e decidir sobre seu trabalho. Utiliza uma comunicação linear, de cima para baixo, e dá mais ênfase às tarefas do que às pessoas.

Na concepção sociocrítica, a gestão educacional é um sistema composto de pessoas, cujas ações e interações sociais têm caráter intencional no contexto sociopolítico, e assumem formas democráticas nas tomadas de decisões. Nessa concepção, afirma Libâneo (2003, p. 324-325), a organização educacional é considerada como uma construção social, mediatizada pela realidade sociocultural e política mais ampla. Nessa perspectiva, apresentada por Libâneo, a abordagem sociocrítica se desdobra em diferentes formas de gestão democrática, a saber: a concepção autogestionária, a interpretativa e a democrático-participativa.

As concepções de gestão educacional refletem diferentes posições políticas e sociais de um modo geral. E, dependendo do modo pelo qual uma instituição educacional se organiza e sistematiza suas ações pedagógicas, podemos compreender se o seu compromisso é com a conservação ou com a transformação social. Nos estudos feitos a partir de Libâneo, sobre as modalidades de gestão, verifiquei que a pessoa não é vista como centralidade. O ponto preponderante está no aspecto técnico (concepção técnico-científica) ou no aspecto político (concepção sociocrítica).

Assim considere serem necessários novos aportes da pesquisa, pois a partir do conhecimento e da compreensão da gestão educacional, será possível construir experiências novas. Sem pesquisa e, portanto, sem uma clara visão de como a gestão educacional se realiza, não teria elementos para seu redirecionamento. Essa condição se reveste de grande importância porque, se estou pensando em uma gestão educacional na perspectiva fenomenológica, há que se reconhecer os obstáculos que impedem essa proposta. E o caminho

a percorrer nesse sentido é tomar o real como ponto de partida, ou seja, ir “à coisa mesma”¹, proposto pelo método de investigação fenomenológico de Husserl.

O problema investigado nesta pesquisa, a partir do mundo vivido dos gestores e ex-gestores fenomenólogos bem como do referencial teórico, foi: como a Fenomenologia, enquanto teoria, método e prática, poderá contribuir para que o projeto de gestão educacional supere seu caráter formalista, burocrático e impessoal, valorizando a pessoa enquanto ser de totalidade, solidário, consciente, crítico, criativo e ético? Como contribuir para ressignificar as concepções de gestão educacional, de forma que elas busquem a humanização nas relações pedagógicas e administrativas?

Utilizei como referencial teórico o pensamento de Edmund Husserl e as contribuições de autores da fenomenologia, como: Merleau-Ponty, Ângela Ales Bello, Pedro M. S. Alves, Antônio Muniz de Rezende, Joel Martins, Creusa Capalbo, Maria Aparecida Bicudo e outros. Busquei investigar as possibilidades da gestão educacional na perspectiva fenomenológica a partir deste referencial teórico, bem como dos depoimentos dos gestores pesquisados. A temática proposta foi trabalhada a partir das contribuições da fenomenologia, tomada como um caminho que possibilite ressignificar a compreensão da realidade estabelecida na gestão educacional. A fenomenologia propõe ser uma leitura de totalidade da realidade, entendendo-a em todos os seus aspectos: histórico, social, político, afetivo, cognitivo e, portanto, vivencial do homem. É por isso que Capalbo (2008, p. 39) diz que

[...] a fenomenologia não possui uma ortodoxia². Ela se questiona constantemente, ela se diversifica, mas fundamentalmente tenta conservar a unidade de sua atitude metodológica, que pode ser aplicada nos diferentes setores do conhecimento, como a Psiquiatria, a Psicanálise, a Linguística, a Antropologia, o Serviço Social, a Educação etc. Ela nos faz abandonar uma visão dogmática e absoluta, por reconhecer que essa visão é uma entre outras possíveis. Ela nos faz adotar certo relativismo de perspectivas várias, que confluem para a compreensão da realidade e da verdade.

¹ - Ir à coisa mesma: Para Husserl, a volta “à coisa mesma” constitui-se em uma tentativa de reencontrar a verdade nos dados originários da experiência.

² -Ortodoxia: conformação com um sistema de crenças sustentado por algum grupo de poder (BUNGE, 2006, p. 271).

A meta desta pesquisa não foi tanto oferecer respostas, mas compreender a gestão educacional na perspectiva fenomenológica, para, a partir daí, buscar possibilidades de tornar a experiência humana, com suas riquezas de ações, reações, interações e relações, o ponto central do trabalho do gestor educacional. Com isso, desenvolvi um trabalho centrado no humano, que se contraponha às atividades técnicas, burocráticas, autoritárias e individualistas, que estão presentes nas práticas sociais e nas gestões educativas.

Percebi, na abordagem fenomenológica de Edmund Husserl, uma “abertura” para pensar a gestão educacional na dimensão humana, aproximando os aspectos objetivos e subjetivos desse humano. Segundo Bastos (2001, p. 94), a ação humana constitui uma unidade que integra práticas, significados pessoais, sociais e culturais e, certamente, componentes emocionais e afetivos. O sentir, o pensar e o agir interligam-se em complexas redes que geram “atos” e são resultantes de uma história singular em um contexto que também é singular, naquilo em que é percebido, interpretado e construído pelo próprio sujeito.

Assim os objetivos desta pesquisa são buscar, na fenomenologia, enquanto teoria, método e prática, um caminho para compreender o sentido da gestão educacional, sobretudo o viés humanizador, que coloca a pessoa como seu *telos*³ e superar o seu caráter formalista, burocrático e impessoal. Também é analisar a arquitetura das relações humanas no exercício da gestão educacional, a partir do mundo vivido de gestores e ex-gestores fenomenólogos.

Parti da pesquisa bibliográfica neste trabalho não como uma mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre a temática, mas como um subsídio para uma análise mais rigorosa do objeto proposto, sob um novo enfoque e abordagem, que possibilite alcançar novas contribuições e conclusões inovadoras. Entendo que pesquisar é ir além da aparência ou evidências imediatas dos fenômenos, porque a realidade teórica que orienta os fenômenos não

³ - *Telos* : (grego) O ponto final em direção ao qual um processo se dirige (GILES, 1993, p. 150).

é transparente. A essência não é revelada de imediato, daí a necessidade de um método apropriado para abordar a natureza do objeto a ser estudado.

Após uma revisão bibliográfica, sobre os fundamentos teóricos e metodológicos fenomenológicos, que alicerçam meu trabalho, realizei a pesquisa empírica de natureza qualitativo-fenomenológica, visando, por meio dos significados da experiência vivida e relatada pelos gestores/pesquisadores educacionais fenomenólogos da amostra, construir o perfil de uma gestão educacional, pautada por princípios humanistas. Nesse sentido, o trabalho objetiva desvelar o mais exaustivamente possível o saber da experiência vivida pelos implicados no estudo. Nessa parte da pesquisa, o trabalho é fundamentalmente descritivo dos fenômenos que são objetos de investigação. O sujeito expõe aquilo que faz sentido, ou seja, ele relata e descreve o percebido.

Não resta a menor dúvida sobre as vantagens do método escolhido para nosso propósito. Sobre esse particular, Minayo (1994, p. 22) afirma que a pesquisa qualitativa fenomenológica proporciona a apreensão dos dados não visíveis, aqueles decorrentes da ação humana, que se encontram ocultos pela subjetividade. Isso me permite aprofundar no mundo das significações, o que a estatística não se mostra capaz de explicitar. Essa prática de pesquisa impõe-me mergulhar na subjetividade humana, interagir com o objeto da pesquisa para dele extrair a essência do fenômeno que desejo conhecer, o que me leva a descartar a metodologia positivista de pesquisa em favor da corrente qualitativa. Desenvolvi a pesquisa com um olhar interpretativo, em razão, especialmente, da subjetividade dos fenômenos a serem pesquisados, elegendo, como caminho, o método fenomenológico que passarei a definir.

Por outro lado, Martins (1984, p. 75) afirma que, como método de pesquisa, a fenomenologia é relativamente nova, o que, porém, não a impede de ser uma modalidade de reflexão. Como um método radical de pensar, parte, necessariamente, de “caminhos

conhecidos de se fazer às coisas”, desafia os pressupostos aceitos e busca uma nova perspectiva. Embora implique nova maneira de ver as coisas, o que exige certo estágio de conhecimento, Martins (1984, p. 75) ensina que “pôr em prática” é a melhor maneira de compreender a fenomenologia e seu método.

Martins (1984, p. 76) acrescenta que a “leitura pura e simples dos clássicos da fenomenologia não leva a compreender o sentido completo desse referencial, até que haja um momento no qual se começa a ver fenomenologicamente”. Ver fenomenologicamente significa para o mesmo autor o “abandono do uso do conhecimento filosófico não testado. À medida que se põem em prática as ideias, haverá uma compreensão da trama de pensamento que constitui a fenomenologia”.

Segundo Martins (1984, p.76), para fazer fenomenologia, é preciso um modo certo de interrogar o fenômeno. Isso consiste em tentar mostrar que o mundo é mais bem compreendido com base na ação vivida do sujeito. Para se fazer uma descrição do fenômeno, é preciso que se inicie e se prossiga em certo modo de interrogar o fenômeno, buscando aquilo que, em lugar de “evidente”, está “intuível”, mas que quando dado ou aceito, possa ser experienciado dentro dos limites e relacionados com o humano que o experiencia.

Antes de penetrar nos fundamentos básicos, convém esclarecer um termo crucial para fenomenologia, que é a “essência”. Doravante entenderemos por essência a estrutura do fenômeno e como ele se constitui. E como se constitui? Constitui-se por um dado do mundo existencial, não metafísico, que é a experiência vivida. Nesta pesquisa, refiro-me aos sentidos vividos na gestão educacional, portanto a essência é o mundo-vida no ato de seu exercício. É o factual expresso por uma descrição, do qual faz parte e é dado à nossa percepção sensível, é aquilo que caracteriza o sentido de uma ação gestora vivenciada pelo sujeito da pesquisa.

Esse fenômeno pode mostrar-se a nós tanto quanto ocultar-se de nós, na qualidade de pesquisadores que somos. Mostra-se se ocultando, conforme Rezende (1990), Martins

(1984) e Husserl (2002) porque, na descrição, o fenômeno é dado por palavras ou expressões não imediatamente identificadas na conceituação formal dos sentidos das coisas. Sendo assim, na descrição do cotidiano do gestor educacional, o sujeito da pesquisa não se preocupa em expressar-se rigorosamente por princípios e sentidos teóricos. Ele o faz por um discurso não conceitual, mas carregado de significados, que precisam ser analisados e compreendidos pelo pesquisador.

Disso resulta que o pesquisador deva realizar uma reflexão rigorosa, para melhor apoderar-se dos significados e sentidos revelados. Nesse aspecto, se o pesquisador tem experiência no objeto de estudo, terá mais facilidade nesse processo de reflexão, entendido como esforço para apreender o sentido ou a essência do vivido. Martins (1984, p. 79-87) afirma que a reflexão “consiste em observar as coisas como elas são e se manifestam em sua pureza original”, ou seja, guia-se por elas, “descrevendo-as sinceramente”, mantendo o “olhar atento para o fenômeno quando ele se mostra e como se mostra”, diferente da introspecção na pesquisa positivista.

Nessa perspectiva metodológica, Moreira (2002, p. 57) sublinha a especificidade de um estudo como o meu, em que o pesquisador deve: a) colocar “um foco na interpretação, em vez de na quantificação, geralmente, o pesquisador qualitativo está interessado na interpretação que os próprios participantes têm da situação sob estudo”; b) dar “ênfase na subjetividade, em vez de na objetividade se aceita que a busca de objetividade é um tanto quanto inadequada, já que o foco de interesse é justamente a perspectiva dos participantes”; c) demonstrar “flexibilidade no processo de conduzir a pesquisa: o pesquisador trabalha com situações complexas que não permitem a definição exata e a priori dos caminhos que a pesquisa irá seguir”; d) prestar atenção “para o processo e não para o resultado: ênfase está no entendimento e não em um objetivo predeterminado, como na pesquisa quantitativa”.

Para se obter o máximo de informações sobre todos os aspectos da vivência do fenômeno estudado, Bicudo (1997, p. 19-20) afirma que o fenômeno pesquisado deve ser “discriminado e esclarecido” por um inquérito que considere tudo que possa ser útil à investigação, desde a descrição em si, até emoções, percepções, linguagem, atitude etc. Por isso considero como apoio suplementar ao movimento reflexivo tudo que foi possível vivenciar e observar nos contatos pessoais com os sujeitos da pesquisa, em especial nos eventos científicos que participamos durante esse processo.

Martins (1984, p. 82) chama atenção para o fato de que uma análise fenomenológica, ou descrição, é “uma investigação daquilo que é genuinamente possível de ser descoberto e que esteja potencialmente presente, mas nem sempre visto”. Isso nos faz lembrar que a intenção da ação gestora nem sempre é manifesta. Exige “reflexão”. Esse momento da fenomenologia estará também presente nos demais momentos, como veremos oportunamente.

A questão que se põe é a seguinte: como ir “à coisa mesma” que não se manifesta, mas que sabemos que está presente? Sobre essa problemática, ainda com Martins (1984, p. 83), entendo que existe outro movimento no método fenomenológico capaz de nos ajudar. Após a “direcionalidade”, o objeto deve estar presente para quem o vê. Ele é “apodítico⁴” (é visto porque está presente). Embora não se encontre concretamente, ele pode ser visto, quando se quer ver, e se pode ver (experiência para ver: mundo-vida do pesquisador). Em razão disso, Martins (1984, p. 84) assevera que a “fenomenologia é o discurso sobre aquilo que se mostra como é”. Para ir ao fenômeno, é preciso descrevê-lo.

Descrever, em fenomenologia, implica “reduzir”, selecionar o que se quer ver, “ver o fenômeno puro”, conforme Husserl (1990, p. 78), excluindo ou colocando entre parênteses o resto, que será retomado posteriormente. Do que se vê, não há área de exclusão,

⁴ - Apodítico: termo que se aplica a uma proposição absolutamente necessária (ou impossível), sendo, portanto, evidentemente demonstrável (ou indemonstrável) (GILES, 1993, p. 6).

é a essência do fenômeno. O que ficou excluído da redução cai no domínio da explicação e serve para justificar o fenômeno, portanto não atende ao que se pede na redução. Será importante e será retomado, na explicação, mas em outra circunstância, na interpretação fenomenológica.

A redução, obtida por meio das várias leituras do discurso escrito e transcrito, nos dá acesso aos sentidos atribuídos pelo sujeito da pesquisa à sua própria experiência. A descrição “expressa um nível de consciência pré-reflexiva do sujeito e resulta de sua situação no mundo. Ela é a matéria prima da reflexão metódica do pesquisador quanto ao fenômeno interrogado”, afirma Alencar (1996, p. 17). Essa resposta é a que servirá à análise interpretativa mais tarde.

Ao interrogar, o pesquisador caminha em direção ao fenômeno, uma vez que pressupõe o que é o fenômeno. A postura indicada para o inquérito permite ao pesquisador não se deixar levar pela crença, mas ver todo o horizonte, toda a essência, ver o aspecto estrutural e as invariantes dentro do fenômeno. Só então ele chega ao “por que” na análise. Para Martins (1984, p. 88), inquirir “o que é” implica observar o fenômeno como ele se manifesta em seu estado original, deixando-nos guiar unicamente por ele, com o que concordam Rezende (1990 e Tápia (1984).

Nesse sentido, o pesquisador deve limitar-se a descrever apenas aquilo com que se depara, não o imediato, típico de quem quer uma resposta rápida ou fundado em suposições prévias e crenças, mas fazendo uma análise descritiva das partes, senão ele fica apenas na aparência, não vê o todo, “mascarando-se na superficialidade”. Isso impõe “ir à coisa mesma”, ir direto à coisa, de modo empírico, mesmo porque “o mundo está sempre aí, antes da interpretação” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 5). Disso deduz-se que é necessário, para fundamentar uma investigação fenomenológica, “contornar a pré-definição”, ou seja, suspender qualquer julgamento (“*epoché*”), ver a realidade como ela é (MARTINS, 1984,

p.78). Isso não significa que na qualidade de pesquisador esqueçamos tudo o que sabemos da realidade, mas nos indica que devemos olhar mais do que julgar, até que cheguemos à evidência antes ocultada.

Portanto, no método fenomenológico, não há hipótese ou pressuposto de pesquisa, não há conclusão antecipada ou imposição de conceitos, ou crença de que, exceto o fenômeno, algo esteja lá, mas há, sim, suspensão de julgamento “*epoché*”. Particularmente com relação ao último princípio da fenomenologia apresentado neste trabalho, reputo sua validade para o tipo de pesquisa que desenvolvo.

Na fenomenologia, não há pressuposição na interrogação ou na análise, exceto que tenhamos “uma ideia geral do que olhar e como olhar a coisa” (MARTINS, 1984, p. 81). No máximo, podemos ter uma pré-reflexão sobre o fenômeno, como, por exemplo, saber que ele existe e está lá para ser desvelado. Mas como ele é não sabemos, ele não é revelado em sua plenitude, não é evidenciado por completo.

Minha experiência como pesquisadora alerta-nos que o processo de socialização torna o nosso olhar, embora atento, carregado de nossas vivências intelectuais, filosóficas, espirituais, ideológicas, entre outras. Posto dessa forma, é singular a pertinência da fenomenologia ao guiar-me no princípio da suspensão, para realizar a pesquisa. Embora não seja possível uma isenção total de minha parte, a fenomenologia me recomenda a “ver” o fenômeno a partir de um esforço de suspensão dos preconceitos. Só fazemos fenomenologia se tivermos em mente uma constante, a isenção, suspensão ou *epoché*. Ela nos põe alerta o tempo todo porque é um passo inevitável para se fazer pesquisa pelo método fenomenológico.

A interpretação a que cheguei anteriormente coloca uma distância entre aquilo que está aí, evidente do ponto de vista positivista, e aquilo que vai ser observado, mas que se oculta na subjetividade. Portanto, pela fenomenologia, vê-se a coisa isenta de classificação preliminar, em estado puro, sem a nossa intervenção. Cabe-me aqui observar, quanto à

premissa da “suspensão”, que não a entendo inaplicável para o inquérito na parte empírica da pesquisa. A suspensão não foi necessariamente posta na pergunta, uma vez que, no inquérito, a pergunta pode ser realizada com certa intencionalidade, a fim de provocar mais dados. A suspensão foi necessariamente posta no exame da resposta, no momento em que fazia a redução fenomenológica para a análise.

Posto da forma como o fiz, posso agora distinguir no método fenomenológico em três momentos dinamicamente interligados: descrição (o momento de descrever os significados verbalizados pelos gestores participantes); redução (o momento de reduzir as categorias de significados expostos) e a interpretação (o momento de síntese ou de unificação dos elementos desvelados e que servem para formar uma ideia do perfil do fenômeno estudado. Ou seja, quais são os aspectos vivenciados que configuram uma gestão educacional em uma perspectiva fenomenológica. Esses conceitos são apresentados também por Rezende (1990). Nesta pesquisa, apliquei tal método de acordo com o objeto em estudo, cuja trajetória é construída por meio da experiência desta pesquisadora em gestão educacional e por meio do trabalho de campo, do mundo vivido de gestores e ex-gestores fenomenólogos.

Para escolha dos sujeitos da pesquisa, adotei alguns critérios relevantes que me ajudaram nessa definição: a) gestores com publicações na área de conhecimento da fenomenologia; b) mestres ou doutores que tenham experiência em gestão educacional; c) experiência com ensino superior. Nesse sentido, defini que trabalharia com uma amostra representativa, em que incluiria somente gestores educacionais com conhecimento em fenomenologia e que tivessem vivenciado esse processo em instituições de ensino superior.

A opção por trabalhar com pesquisadores e gestores do ensino superior se deve ao envolvimento que tenho como professora, pesquisadora e gestora nesse segmento de ensino há mais de dez anos. Entretanto as concepções de gestão apresentadas neste trabalho são referências não só para o nível superior, mas para outros níveis.

A partir desses critérios, selecionei vinte gestores que os atendiam. Enviei, por meio eletrônico, carta de minha apresentação, assinada pelo professor orientador (apêndice A); justificativa e objetivos da pesquisa resumidos, (apêndice B) e a questão da pesquisa, (apêndice C). Destaquei que o gestor teria total liberdade para escrever sobre suas experiências na gestão educacional no viés fenomenológico.

Nesse primeiro contato, solicitei confirmação do aceite ou não na participação da pesquisa. Dos vinte e-mails enviados para os gestores selecionados, apenas doze responderam. Desses doze, apenas seis se colocaram à disposição para a pesquisa; quatro justificaram que, pelo momento da realização da pesquisa, não poderiam participar e agradeceram ao convite. Dois gestores responderam que já publicaram seus relatos de experiências em outras fontes bibliográficas e que, por isso, não participariam da pesquisa, mas colocaram à disposição o material publicado. Os demais não se manifestaram.

No momento do envio do material de pesquisa, entre as informações repassadas, marquei uma possível data para retorno da resposta à pesquisa. No entanto, recebi o material em momentos diversos, pois alguns gestores solicitaram mais tempo e foi-lhes concedido. Ao final do prazo proposto, recebi um total de seis discursos, os quais foram analisados e, após, descartei um, pois apresentava mais aspectos ligados à educação do que à gestão. Os sujeitos da pesquisa são ou foram gestores de instituições de ensino superiores públicas e privadas de diversos estados brasileiros.

Acrescentei, ainda, que, ao levantar os critérios para escolha dos gestores, conforme anunciei, limitei significativamente o universo, o que entendi ter sido necessário para viabilizar os objetivos da pesquisa. Considerei, neste trabalho, como gestão educacional, todas as funções que envolvam pessoas, o processo educacional e a coordenação de ações e atividades ligadas ao processo de gerir relações humanas. Por exemplo: Reitoria, Pró-

reitorias, Direção Acadêmica, Coordenações de cursos, projetos, estágios e outros. A seguir, apresentarei um quadro demonstrativo com algumas características dos sujeitos da pesquisa.

Quadro demonstrativo do perfil do gestor educacional pesquisado

Experiência em Gestão Educacional/ Tempo	Cargos na Gestão Educacional	Área de Formação/ Titulação	Instituição Pública e/ou Privada	Sexo/Idade
Gestor 1: mais de 15 anos	Diretora Acadêmica e Pró-reitora	Pedagogia/Doutora	Pública	Feminino/62anos
Gestor 2: menos de 5 anos	Diretor Acadêmico e Pró-reitor	Filosofia/Doutor	Pública	Masculino/40anos
Gestor 3: mais de 20 anos	Diretora Acadêmica e Consultora Educacional	Pedagogia Administração/Doutora	Privada	Feminino/64anos
Gestor 4: mais de 5 anos	Diretora Acadêmica e Pró-reitora	Pedagogia/Mestre	Pública e Privada	Feminino/39anos
Gestor 5: mais de 5 anos	Diretor Acadêmico e Pró-reitor	Pedagogia/Doutor	Pública e Privada	Masculino/45anos

Vale ressaltar que, na elaboração da questão para pesquisa, busquei orientação em Martins (1984, p. 84), que diz que “interrogar é caminhar em direção ao fenômeno, em vez de pressupor o que é o fenômeno”. Essa postura de ir à coisa mesma permite ao pesquisador não se deixar levar pela crença, pelo já dado, mas buscar apreender o fenômeno como ele é de fato no seu aspecto estrutural e nas suas invariantes.

Antes de prosseguirmos, porém, devo acrescentar que, à primeira vista, poderá parecer repetitiva a descrição teórica que doravante farei ao me reportar frequentemente aos pressupostos metodológicos já apresentados. Justifico que pretendo ser recursiva, intercalando teoria e modo de fazer, apenas como forma de facilitar a compreensão para o leitor.

Valer-se da fenomenologia como método, conforme já expliquei, requer, inicialmente, que tenha clareza do discurso a ser assumido. É por intermédio do discurso que temos acesso às experiências do sujeito da pesquisa para desvelar os fenômenos que nelas se ocultam. Os fenômenos que busco estão presentes na descrição da ação dos gestores educacionais, sujeitos da pesquisa. Também estão presentes nos pressupostos teóricos que fundamentam a gestão educacional. Por essa razão, apreendo no discurso do sujeito da pesquisa o fenômeno que me possibilitou analisar o sentido de ser gestor educacional na perspectiva fenomenológica. Busquei, no discurso referido, o essencial, as invariantes do fenômeno, a essência do princípio da gestão educacional, ou seja, o princípio da forma e sentido que o sujeito da pesquisa lhe deu, sem a minha prévia interpretação.

Como instrumento para coleta de dados, optei por utilizar a entrevista escrita não-diretiva, sem um roteiro pré-estabelecido, por entender ser necessário que o entrevistado escrevesse livremente, sem imposições de aspectos que interessem somente ao pesquisador. Isso permite que os dados sejam carregados de emoções e afetividade. Optei pela questão aberta, o que permite ao pesquisado responder livremente, usar sua linguagem própria e emitir opiniões e sugestões, pelo fato de possibilitar mais informações sobre o assunto e com a profundidade dada pelo próprio sujeito.

Utilizei, ainda, o recurso da entrevista escrita e sem a presença do pesquisador pelas características dos sujeitos pesquisados de estarem em localidades distintas e distantes. A escolha pelo uso desse tipo de entrevista, baseada em uma questão geradora, permitiu então ao sujeito expressar-se livremente. A pergunta norteadora foi: como a Fenomenologia, enquanto teoria, método e prática, poderá contribuir para que o projeto da gestão educacional supere seu caráter formalista, burocrático e impessoal, valorizando a pessoa enquanto ser de totalidade, solidário, consciente, crítico, criativo e ético?

A fase da interpretação é a que mais me inquietou e me levou à indagação, dirigindo o meu “olhar atento” para o fenômeno. É a fase que consistiu em perceber o todo, mediante as partes ou os temas interrogados. E, por último, entendi e acatei o conceito de interpretação para incluir todo o movimento fenomenológico, que envolve uma análise de todo material para construção particular e, ao mesmo tempo, coletiva, caminhando para a essência do fenômeno manifesta na descrição dos discursos. A busca e a descrição dos fragmentos significativos, a redução das unidades em conceitos vivenciados, a interpretação do sentido que o sujeito deu àquela determinada unidade de significado e, finalmente, a discussão da possibilidade da gestão educacional no viés fenomenológico é o que compõem este trabalho que se desenvolveu a partir do meu mundo vivido e dos gestores pesquisados.

Optei pela resposta escrita pelo próprio pesquisado e posterior análise para seleção de partes que seriam transcritas no trabalho porque a minha intuição, as experiências sobre o tema pesquisado e a suspensão indicavam-me que, em determinadas situações, ainda haveria mais a explorar na experiência do gestor educacional, sujeito de pesquisa. Assim, partindo dele mesmo, garantiria o rigor na reflexão e na dissertação da resposta. Quanto às partes mais significativas que seriam transcritas, fiz um estudo criterioso dos discursos coletados, o que me deu enorme prazer e contribuição à pesquisa. Isso se deu pela minha experiência na gestão educacional.

Essa pesquisa foi estimulada pela busca de um novo saber para enfrentar as questões humanas, em especial como elas se apresentam concretamente na gestão educacional. Procurando me embasar em uma abordagem humana, a opção metodológica buscada foi a fenomenologia, conforme já relatei. Com a postura fenomenológica, porém, mais do que objetos de entendimento, busquei objetos de compreensão, logo, sem fechamento, sem objetivação, pois compreender um ato humano é compreender o seu

significado pleno, o que implica conexões, inter-relações com a totalidade, e a análise dessas conexões faz-se a partir do vivido.

Embora este trabalho esteja fundamentado especialmente em Edmund Husserl e, em alguns momentos específicos, em Merleau-Ponty e comentadores da fenomenologia, em função das especificidades dos sujeitos da pesquisa, que trabalham com outros fenomenólogos como Sartre, Ricoeur e Heidegger, também recorri às contribuições desses filósofos para maior compreensão dos discursos e os citarei em alguns momentos, bem como seus comentadores.

Na realização desta pesquisa, busquei trabalhos sobre a gestão educacional na perspectiva fenomenológica. Encontrei algumas dissertações e teses, entretanto nenhuma que fosse específica na gestão educacional universitária e ainda nessa preocupação do humano e suas subjetividades. Entre os trabalhos encontrados e analisados, temos: “Gestão Educacional: Arquitetura das Relações Humanas e Exercício de Poder na Escola Cooperativa”, da Ivany Maria de Assis Mota, dissertação apresentada ao departamento de administração e Supervisão Educacional da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); “Gestão Educacional em áreas de transição: uma contribuição à metropolização”, de Ismael Bravo, tese defendida em 2004, também na UNICAMP; “Tendência paradigmática de administração na escola pública estadual fundamental e média de Pirassununga-SP”, de Sebastião Orlando da Silva, tese defendida em 1998, na Universidade de São Paulo (USP); “Ser Líder: um estudo fenomenológico de depoimentos”, de Fátima Rosely Schette, dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-CAMPINAS), em 1999; entre outros. Ressalto que as contribuições quanto ao método fenomenológico utilizados nesses trabalhos foram significativos para minha pesquisa. Quanto ao objeto de investigação, todos têm suas especificidades, o que demonstra a originalidade de cada

trabalho e a necessidade de mais pesquisas com esse referencial, nas ciências humanas e sociais.

Nesse sentido, percebi lacunas na perspectiva da compreensão das especificidades do gestor educacional, no âmbito do ensino superior e da valorização humana como centralidade nesse fazer administrativo. Nos trabalhos de pesquisa analisados e já mencionados no parágrafo anterior, foram registrados: pouco compromisso ético com a função de gestor educacional; ausência de rigor quanto à formação e à qualificação para o exercício da gestão educacional; e outros problemas inerentes às relações sociais, políticas e econômica do Brasil, que nesse momento não serão aprofundadas, por não ser objeto central desta pesquisa.

Como contraponto, pretendo, neste trabalho, apresentar uma proposta de perfil para uma gestão educacional na perspectiva fenomenológica, a partir de relatos de experiências dos pesquisados. Contrariamente ao que se pensa, a administração universal não existe. Cada modo de administração é sempre enraizado em uma cultura e em uma sociedade, detendo, então, uma história. Além das similaridades aparentes que podem, certamente, existir, podemos dizer que as práticas administrativas são sempre carregadas de valores e de significações próprias a determinado grupo. As regras do viver em conjunto condicionam as maneiras de fazer, de pensar e de sentir do gestor e de toda equipe que trabalha. Essas regras, às vezes invisíveis, são simultaneamente limitadoras e habilitadoras. Elas permitem a aceitação ou a rejeição de práticas de administração vindas de fora.

Para analisar a problemática proposta conforme explicitado, o trabalho está estruturado da seguinte forma: na Introdução, apresento a temática e os objetivos almejados pela proposta, bem como explico a metodologia e a base teórica de análise que foi utilizada. No Capítulo I, exponho os pressupostos teóricos e históricos a partir da teoria geral da administração, que condicionam o pensar e o fazer na gestão educacional na perspectiva

moderna e contemporânea. Tracei um panorama dos diversos enfoques sob os quais podem ser encontrados na gestão educacional. Analisei o caráter formalista, técnico, burocrático e impessoal que estão presentes nos modelos de gestão educacional. No Capítulo II, apresentei a abordagem fenomenológica de Edmund Husserl, que sustenta esta pesquisa, com destaque para o mundo vivido, como referência para reflexão filosófica e científica. No Capítulo III, analiso o perfil dos gestores e ex-gestores que trabalham com a fenomenologia, por meio das unidades de significados, retiradas dos discursos escritos dos sujeitos pesquisados. Desvelam-se a visão e a atuação dos gestores educacionais, bem como as possibilidades de superação de paradigmas para (re)construção da atuação do gestor educacional na perspectiva fenomenológica. No Capítulo IV, apresento, a partir das concepções dos entrevistados, a possibilidade da gestão educacional na perspectiva fenomenológica. Destaco e discuto os aspectos fundamentais da gestão educacional como planejar, administrar e avaliar; e as suas principais mediações, como pedagógica, política, ética e dialógica, mostrando suas interfaces com a fenomenologia. Fiz aqui um exercício fenomenológico, pois Novaski (1984, p. 28) afirma que “interpretar é interpretar-se”.

Acredito que, pela revisão bibliográfica realizada, fica evidente o porquê da escolha do método fenomenológico. É importante dizer que sobre o discurso livre, oral e/ou escrito, é difícil apreender a partir de outro referencial teórico o fenômeno ou os sentidos do fenômeno (gestão educacional), ali inseridos pelo sujeito da ação em sua totalidade. A fenomenologia me ofereceu essa possibilidade de perceber o que estava oculto.

CAPÍTULO I

GESTÃO EDUCACIONAL E SUAS ESPECIFICIDADES

Em todas as escalas, aparecem imensos problemas: não apenas técnicas que se têm de encontrar, mas também políticas, motivos, um espírito, razões de viver...

(Merleau-Ponty)

Neste capítulo, apresentamos os pressupostos teóricos e históricos que têm orientado o pensar e o fazer na gestão educacional, para se ter um panorama dos diversos enfoques que orientam a gestão. Assim podemos compreender as questões inerentes aos modelos de gestão educacional. Antes, porém, entendemos ser necessário um breve histórico da administração geral, como ponto de partida e de análise da administração educacional.

1. Contextualização histórica

A emergência da Revolução Industrial implicou alterações nas condições de produção de um modo geral. Houve a substituição da manufatura pela fábrica, a absorção do êxodo rural na nova mão-de-obra industrial, a transferência de capitais do campo à cidade e o aproveitamento dos resultados das ciências naturais para o universo industrial (TRAGTEMBERG, 1974, p. 58).

Ocorrida no século XVIII, a Revolução Industrial foi produto de dois eventos importantes: o surgimento das fábricas e a invenção das máquinas a vapor. A Revolução Industrial impactou também a produção e a aplicação de conhecimentos administrativos. A partir do século XVIII, o desenvolvimento da administração foi influenciado pelo surgimento de uma nova personagem social, a empresa industrial.

Essas mudanças provocadas nas relações sociais de trabalho pela industrialização, tanto no campo quanto na cidade, colocavam desafios que levaram alguns intelectuais a refletirem sobre novas teorias totalitárias que sinalizavam para a solução das baixas condições de vida e de trabalho das populações. As condições de habitação igualavam-se nos seus aspectos negativos às condições de trabalho, em que o parcelamento das operações produzia fadiga, tédio e *surmenag*⁹. Os novos centros industriais abrigavam trabalhadores em choças preparadas precipitadamente. Três quartas partes dos trabalhadores de fábrica eram mulheres e crianças que trabalhavam nas máquinas. Havia também os aprendizes mendigos que abundavam na Inglaterra e eram empregados como arrendados pelas autoridades às manufaturas, com jornadas de trabalho e 14 a 16 horas diárias (TRAGTENBERG, 1974, p. 61).

O debate parece, então, centrar-se em como resolver a situação na qual os diversos grupos sociais tornam-se cada vez mais organizados na defesa de seus interesses, não obstante à perspectiva de riqueza e progresso trazidos pela industrialização e pela possibilidade dos mercados do novo mundo. O problema busca definir quem pode com mais eficiência dirigir as massas: o rei, o governo estatal, a classe industrial emergente? Ou ainda: uma nova configuração poderia atender pelo menos aos interesses das classes mais favorecidas?

Saint Simon registra na sua obra *L'Organisateur* que a noção de uma direção científica está confiada a um governo de três câmaras: Invenção, Exame e Executiva. Tragtenberg (1974, p. 62) afirma que “ela é constituída de líderes industriais, capitalistas e banqueiros”. O autor complementa asseverando que

[...] a maioria da sociedade existe para ser governada da maneira mais barata possível, quando possível; governada pelos homens mais capazes e de maneira que se assegure a mais completa tranquilidade pública. Ora, os mesmos meios de satisfazer nestes vários aspectos, ao desejo da maioria, consistem em conferir poder aos mais importantes industriais, que são os mais interessados na economia das despesas públicas, os que são membros da sociedade os que têm dado prova da capacidade na administração

⁹- Surmenage: estafa, esgotamento, esfalfamento, ergastenia, sobernal (FERNANDES, 1989, p. 802).

positiva, tendo sido evidenciado o sucesso que obtiveram em seus empreendimentos (TRAGTENBERG, 1974, p. 62).

Tragtenberg considera que Saint Simon foi o primeiro pensador a elaborar uma crítica fundamentada sobre os conteúdos a respeito do surgimento do modelo liberal. O autor cita que a emergência do modelo liberal, ao propor que a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, vista como a solução do problema social, na realidade era seu primeiro enunciado e que o desenvolvimento industrial leva a superar um saber jurídico-formal que desconhece o econômico (TRAGTENBERG, 1974, p. 63).

Trata-se, portanto, de dar supremacia aos industriais forjando uma nova ordem de relações sociais fundadas no trabalho, em que aqueles que detinham a maior capacidade administrativa eram os que deveriam dirigir os interesses da sociedade. Há, nesse sentido, um privilégio e supremacia da classe industrial que

[...] sendo o trabalho criador de todas as virtudes, ante a lei divina humana, considera mais os trabalhos diretamente produtivos; isso implica chamar a classe industrial a dirigir a sociedade, subordinando a si as outras classes. A sociedade inicialmente submetida à ação militar, que Saint Simon iguala a feudal, em função de seu progresso privilegia a ação administrativa; daí dever o poder administrativo dominar o militar; os industriais que demonstraram maior capacidade administrativa, devem dirigir os interesses sociais. Paralelamente, a educação, o sistema religioso e as belas artes devem sintonizar-se com a classe industrial. A organização dos religiosos e as belas artes devem sintonizar-se com a classe industrial. A organização dos industriais na Europa em partido político deverá anular o sistema feudal (TRAGTENBERG, 1974, p. 66).

Ainda segundo o Tragtenberg, Saint Simon elabora o Catecismo dos Industriais na intenção de exaltá-los e destaca que a classe industrial agrega perspectivas positivas e de progresso, demonstrando que são capazes de melhor dirigir as massas. Nesse sentido,

Saint Simon remonta à tradição de Bacon, a quem a previsão do regime industrial, pois enquanto para ele qualquer raciocínio deva fundar-se nos *atos*, a *práxis* industrial é a única que considera *positivamente* (factualmente) os interesses públicos. Saint Simon considera-se herdeiro também de Montesquieu, valorizando o comércio que humaniza os costumes; herdeiro de Condorcet para quem o progresso levaria ao sistema industrial; de Comte para quem os povos devem organizar-se para a

produção que corresponde melhor, demonstrando que as Assembléias francesas e inglesas não tinham capacidade técnica para a elaboração do orçamento da Nação. Colbert e Sully aparecem como seus predecessores na visão da idade industrial (TRAGTENBERG, 1974, p. 67) (grifos do autor).

Percebe-se que na proposta de Saint Simon todas as grandes questões relativas à administração pública já estavam colocadas. Sua tese de que a solução estava na ascensão da classe industrial emergente, como aquela predestinada e capaz de atingir a eficiência administrativa, aparece como altamente significativa para compreender os desenvolvimentos teóricos posteriores. Essa eficiência administrativa seria alcançada de forma harmoniosa por meio da substituição do poder disciplinar, mantido por meio da opressão, pela educação capaz de engendrar o socialismo.

Nessa mesma linha, Tragtenberg introduz a figura de Fourier (1772-1837), teórico socialista considerado o predecessor das técnicas de dinâmica de grupo, que enfoca a empresa como grupo. Fourier concentra-se na análise das relações que o crescimento do capitalismo estabelece com a sociedade, seus efeitos de opressão e miséria da classe trabalhadora, levando-o a preconizar uma sociedade mais solidária, cujas bases estariam também nos mecanismos de organização dos grupos na sociedade. Tragtenberg (1974, p. 64) explica que Fourier tendia a

[...] ver, na marcha da sociedade, o caminho para o estabelecimento de uma harmonia universal, a partir do controle das paixões humanas. Estabelece Fourier uma solidariedade básica entre a sociedade global e os padrões educacionais, ao admitir que um coletivismo social leva a uma pedagogia não individualista.

Essa tendência a teorizar sobre as relações que deveriam existir a partir das influências organizativas como forma de conseguir a harmonia e o equilíbrio do sistema, parece ter sido generalizada. Com efeito, a teoria de Fourier sobre a efetividade dos falanstérios (comunidades) buscava provar sua tese de que

[...] a sociedade futura, que irá suceder a incoerência civilizada, não admite moderação, igualdade, nem pontos de vista filosóficos. Ela quer as paixões ardentes e fecundas; desde que a associação está formada, elas (as paixões) se articulam mais facilmente, quanto mais vivas forem mais numerosas [...] onde as jornadas de trabalho serão curtas, o trabalho será variado, parcelado [...] surgirá uma sociedade natural onde os falanstérios (comunidades) se agruparão por influência de suas paixões, gostos e caracteres. A ordem nascerá naturalmente, espontaneamente do jogo de atrações (TRAGTENBERG, 1974, p. 68).

Contemporaneamente a Fourier, Marx (1818-1883) também havia composto sua teoria da sociedade, a qual retratava de forma mais concreta as relações sociais de trabalho. Nos seus estudos, Marx trata de colocar em evidência as contradições do processo de acumulação da riqueza capitalista, demonstrando a dicotomia capital-trabalho e a apropriação da “mais valia” como seu fundamento. Sobre isso, Tragtenberg (1974, p. 68) ensina que

[...] o marxismo aparece como filosofia da ação, onde a vontade humana tem um papel criativo, superando as determinações ambientais, para conseguir a constituição do proletariado como classe, derrubada da supremacia da burguesia e conquista de poder. Para Karl Marx, a condição essencial da existência da burguesia é a formação e crescimento do capital, condição básica para a luta de classes, que caracteriza o processo da História, no qual a burguesia desempenhou um papel revolucionário. Ela liquidou as relações feudais e patriarcais, definiu pela exploração do mercado mundial, um caráter universal às relações de produção e troca, submeteu a área rural à urbana e efetuou a centralização política.

Porém Marx também denuncia as estruturas criadas pela burguesia para manter em suas mãos o poder e a riqueza, prevendo que ela não conseguirá manter a harmonia administrativa em virtude de o conflito social ser o fundamento da sociedade. Assim

Karl Marx elaborou em suas grandes linhas uma filosofia do conflito social, estruturando uma visão da sociedade global cujas premissas são os homens, no seu processo de vida em sociedade. Nela, o trabalho aparece como grande fator de mediação que enriquece o mundo de objetos, tornando poderoso, ao lado do empobrecimento “em sua vida interior” do trabalhador, onde este não é dono de si próprio. O fruto do trabalho aparece como um “ser estranho” com um “poder independente” do produtor, onde as relações mútuas dos produtores tomam a forma de uma “relação social entre coisas” (TRAGTENBERG, 1974, p. 69) (grifo do autor).

Durante a Revolução Industrial, formaram-se modelos de administração, organização e sociedade que se consolidariam nos séculos seguintes. Apesar de influência e permanência, esses modelos foram e continuam sendo objeto de severas críticas ao longo da história. Nesse sentido, se os economistas clássicos propuseram-se a defender os interesses dos capitalistas, Marx propôs-se a defender os interesses dos assalariados. Duas de suas críticas mais relevantes, no contexto do estudo da administração, dirigem-se à distribuição do poder e à distribuição da renda. Maximiano (2009, p. 43) descreve essas críticas de Marx como:

- (1) Distribuição do poder. No regime capitalista, o dono do dinheiro possui o poder. A propriedade do dinheiro compra a obediência e a submissão das pessoas. Além disso, os capitalistas têm poder sobre o Estado. O governo moderno serve aos interesses do poder empresarial.
- (2) Distribuição de renda. No sistema capitalista, o trabalhador gera mais dinheiro do que recebe.

Essas críticas exerceram forte influência sobre os sindicatos, partidos políticos e suas reivindicações. A classe operária que nasceu com a Revolução Industrial desenvolveu uma relação de conflitos com os capitalistas que se intensificou no século XX. Nesses conflitos, não se pode ignorar o papel que desempenharam os sindicatos e os partidos políticos e a influência recebida da doutrina marxista. O modelo alternativo de gestão proposto por Marx, baseado na propriedade coletiva dos meios de produção, influenciaria profundamente toda a história (MAXIMIANO, 2009, p. 43).

Nesse ponto, é preciso citar o pensamento de Proudhon, inserindo-o nessa retrospectiva como portador de uma posição original em relação às grandes tendências que se instalarão no século XX. De acordo com Resende e Passetti (1986), foi de extrema importância a participação de Proudhon no grande debate que ocorria na Europa no século XIX. Seguindo os autores na análise de sua obra, percebe-se que Proudhon faz uma crítica

profunda às tendências da época, como se pode ver na citação de Resende e Passetti (1986, p. 13), quando se afirma que

[...] a base permanente da obra de Proudhon se encontra na afirmação da sociedade como realidade plural, dotada de *forças coletivas*, resultantes da união, da harmonia, da convergência e da simultaneidade de esforços. [...] As *razões coletivas* se estabelecem quando os mais variados grupos, chamados a se pronunciar, sobre determinadas questões, chegam, por via de eliminação recíproca do egoísmo absolutista que se aninha em cada um, a uma maneira comum de ver, que não se assemelha nem no fundamento e nem na forma com o que teria sido sem o debate (grifos dos autores).

Proudhon acredita no consenso como possibilidade também de igualdade e liberdade, só que diferente daquelas propaladas pela Revolução Francesa. Resende e Passetti (1986, p. 17-19) esclarecem que

[...] a revolução Francesa proclamou o advento da igualdade, da liberdade mas, sob o manto dos formalismos de participação, deixou como legado efetivo a autoridade: não consolidou a sociedade, antes esmerou-se no seu governo. [...] Proudhon postula uma outra revolução, capaz de gerar um regime econômico e industrial que será o contrário de um regime governamental, no qual os vencedores não se tornem casta dominante.

Para Proudhon, a maturidade econômica, a justiça e a equidade são critérios de efetivação da democracia e da liberdade, o que corresponde ao federalismo no plano político. A autonomia do plano econômico, portanto, é a prerrogativa para o exercício dos direitos políticos. Resende e Passetti (1986, p. 26) chamam a atenção para o fato de que

[...] abolida a estrutura hierárquica, as comunas, as unidades federadas são assumidas como núcleos de vigor próprio, e não como sucursais da matriz estatal; passam a ter assim o direito de se administrar, de se governar, de estabelecer taxas, de dispor de recursos, de criar escolas, de escolher professores, de se auto-policar, de ter seus juízes, seus jornais, fazer suas reuniões, suas sociedades particulares e de fazer suas próprias leis.

Ao Estado caberia administrar e utilizar sua autoridade quando solicitada. Portanto, a solução estaria no contrato federativo, na descentralização, no restabelecimento da autonomia nas províncias e municípios. O que não fica claro é em que condições o Estado deve intervir e quais os limites de tais liberdades.

Segundo Campos (1978), essa é uma forma de organização que tem como foco a distribuição do poder conforme o encargo da função e do papel no processo de trabalho que caracteriza a visão clássica da administração pública, adotada até hoje nas repartições e organizações em todo o mundo. Os componentes de sistema social podem ser estabelecidos a partir de diferentes enfoques, de acordo com seu processo social e histórico de desenvolvimento político, econômico e social. Da mesma forma, uma organização social pode constituir seu processo administrativo em torno de componentes, elementos que compõem ou fatores que influenciam, dependendo da natureza dos objetivos, do processo de trabalho, das atividades, do produto, dos grupos de pessoas que o formam etc. (CAMPOS, 1978, p. 15-16).

Apresentaremos, a seguir, algumas considerações sobre a teoria geral da administração que entendemos importante para compreensão do processo de adoção dos pressupostos da administração geral para a administração escolar.

2. Teoria geral da administração

Vivemos em uma sociedade institucionalizada e composta de organizações. Todas as nossas atividades estão relacionadas à produção de bens e produtos ou à prestação de serviços, atividades especializadas e, nesse sentido, são planejadas, coordenadas, dirigidas, executadas e controladas pelas organizações. Todas as organizações são constituídas de pessoas e de recursos não-humanos, como recursos físicos e materiais, financeiros, tecnológicos, mercadológicos etc. A vida das pessoas depende das organizações e estas dependem da atividade e do trabalho daquelas. Na sociedade moderna, as pessoas nascem, crescem, aprendem, vivem, trabalham, se divertem, são tratadas e morrem dentro de organizações. As organizações são heterogêneas e diversificadas de tamanhos, características e estruturas diferentes e com objetivos diferentes (CHIAVENATO, 2004, p. 2).

Segundo Chiavenato (2004), existem organizações lucrativas, como as empresas, e organizações não-lucrativas, como exército, igreja, serviços públicos, entidades filantrópicas, organizações não-governamentais como ONGs etc. A Teoria das Organizações (TO), para o mesmo autor, é o campo do conhecimento humano que se ocupa do estudo das organizações em geral. Ao atingirem certo tamanho, as organizações tornam-se complexas e precisam ser administradas, e sua administração requer um aparato de pessoas estratificadas em vários níveis hierárquicos que se ocupam de atividades diferentes. Nesse sentido, temos que

[...] a administração nada mais é do que a condução racional das atividades de uma organização (estruturação), da direção e do controle de todas as atividades diferenciadas pela divisão de trabalho que ocorrem dentro da organização. A Administração é imprescindível para existência, sobrevivência e sucesso das organizações. Sem a Administração, as organizações jamais teriam condições de existir e crescer. A Teoria Geral da Administração (TGA) é o campo do conhecimento humano que trata do estudo da Administração das organizações (CHIAVENATO, 2004, p. 2).

A Administração Geral como área de estudo e de interesse surgiu em decorrência das mudanças econômicas atribuídas à segunda fase da Revolução Industrial. Na Europa, essa se caracterizou, tanto na administração pública quanto em empresas privadas, pela burocracia, tendo sido esse o principal mecanismo de efetivação do processo administrativo. Em cada organização, o administrador define estratégias, efetua diagnósticos de situações, dimensiona recursos, planeja sua aplicação, resolve problemas, gera inovações e competitividade.

Para uma maior compreensão das atividades administrativas ligadas aos interesses capitalistas, passaremos a analisar, neste trabalho, os três movimentos que deram origem à chamada escola clássica, a saber: a Administração Científica de Taylor, nos EUA; a Administração Geral de Fayol, na França; e a Administração Burocrática de Max Weber, na Alemanha. Com a consolidação da Revolução Industrial na Europa e sua expansão à América do Norte, surgiram grandes corporações de negócios, os gerentes profissionais e as bases das ideias e técnicas para administrar as organizações. Esses nomes como Fayol, Taylor, Weber,

Ford e outros construíram a moderna sociedade industrial e organizacional na qual nós vivemos (MAXIMIANO, 2009, p. 50).

Temos registros do início da discussão sobre a temática da administração científica com o engenheiro americano Frederick Winslow Taylor (1856-1915), para quem administrar significa planejar e racionalizar as tarefas a serem executadas pelos subordinados. Em sua obra *Shop Management* (1909), Taylor demonstra sua intensa preocupação com a função técnica, mostra seu grande empenho e sua obsessão sobre a produção ao estudá-la e analisá-la detalhadamente. O apego a números, tempo e estatística levou Taylor a assumir um cargo de contador para estudar mais a fundo os processos administrativos.

A preocupação básica do administrador, segundo Taylor (1990), é metodizar o trabalho do operário, fazendo uma abordagem ainda muito limitada da administração. Tal limitação é explicada por dois fatores: sua abordagem microscópica (feita em nível do operário) e pelo seu apelo mecanicista (estudo de tempos e movimentos, medidas para neutralizar a fadiga, seleção científica do operário etc.). Sua preocupação era aumentar a produtividade da empresa por meio do aumento de eficiência no nível operacional, no nível dos operários. Há ainda uma preocupação de intensa redução de custos, objetivando a saúde financeira da empresa e a melhor remuneração aos operários. Essa redução de custos teria como motivação principal o abatimento do preço de venda, o que expandiria o número de possíveis compradores, em uma preocupação claramente comercial (vendas) (TAYLOR, 1990, p. 34).

Segundo Ferreira (1997), essa visão trata a organização como se cada membro individualmente contribuísse deterministicamente na maximização da eficiência, conforme uma grande engrenagem ou uma grande colméia. Por isso uma boa administração deve ficar atenta para não tratar as pessoas como somente meras abelhas operárias, pois cada ser humano tem sua individualidade e características próprias.

Apesar de seu aspecto mecanicista, Taylor é considerado o pai da administração científica, pois deu o primeiro impulso ao estabelecimento da Administração como Ciência. É a fase em que administrar é, sobretudo, planejar e organizar a estrutura de órgãos que compõem a instituição, adequando os cargos aos fins que se deseja alcançar. Podemos dizer que essa abordagem da Administração Científica se constrói de baixo para cima (do operário para o supervisor e gerente) e das partes (operário e seus cargos) para o todo (organização empresarial). Predominava a atenção no método de trabalho, nos movimentos necessários à execução de uma tarefa e no tempo padrão determinado para sua execução, que constituem a *Organização Racional do Trabalho* (ORT). Foi uma corrente de ideias desenvolvidas por engenheiros que queriam elaborar uma engenharia industrial dentro de uma concepção pragmática. A ênfase nas tarefas é a principal característica da Administração Científica (CHIAVENATO, 2004, p. 38).

Taylor acreditava no incentivo para o trabalhador individual, que atenderia ao desejo de ganho material e estimularia o crescimento pessoal. Taylor (1990, p. 34) afirma que

[...] a propriedade máxima de cada empregado significa não apenas salários mais altos mas também, e mais importante, significa o desenvolvimento de cada homem à sua condição de eficiência máxima. A maioria das pessoas acredita que os interesses fundamentais dos empregados e empregadores são antagônicos. A administração científica, no entanto, tem por princípio que os verdadeiros interesses dos dois são idênticos.

Taylor entendia esses dispositivos de eficiência como auxiliares da administração científica, ou maneiras de colocar em prática os princípios da administração científica. Assim Taylor foi o primeiro autor a sistematizar um modelo de administração, entendendo-se como tal um sistema de ideias ou doutrinas aliadas às técnicas ou ferramentas. Para Taylor, a administração científica era uma revolução mental, uma revolução na maneira de encarar o trabalho e as responsabilidades em relação à empresa e aos colegas. Assim a questão não é trabalhar duro, nem depressa, nem bastante, mas trabalhar de forma inteligente (MAXIMIANO, 2009, p. 58).

Seguindo essa perspectiva e em uma sequência de novos princípios, temos a Teoria Clássica de Henri Fayol (1841-1925), iniciada na França. A sua Teoria tem como principal característica a proporcionalidade da função administrativa. Fayol (1960, p. 13) é considerado o pai da administração moderna. Segundo ele, a administração é mais uma das funções nas operações das empresas, distingue-a das funções: técnica, comercial, financeira, de segurança, de contabilidade e administração. Nesse sentido, a direção trabalharia com seis funções básicas. Caberia à direção assegurar a marcha das seis funções essenciais, em que

[...] a função administrativa distingue-se claramente das outras cinco funções essenciais. É necessário não confundi-la com direção. Dirigir é conduzir a empresa, tendo em vista os fins visados, procurando as maiores vantagens possíveis de todos os recursos de que ela dispõe, é assegurar a marcha das seis funções essenciais (FAYOL, 1960, p. 13).

Toda empresa possui funções técnicas, comerciais, financeiras, contábeis e administrativas, e a última é relacionada com a integração das outras funções. Contudo a função administrativa não é privativa da cúpula. Ela se reparte proporcionalmente por todos os níveis hierárquicos, pois à medida que se desce na escala hierárquica, aumenta-se a proporção das outras funções. Nesse sentido, parece natural que os mais altos cargos tenham menor compreensão dos aspectos técnicos e cotidianos da organização. Assim os líderes devem ficar muito atentos a não se distanciarem exageradamente dos seus comandados.

Fayol foi o pioneiro no reconhecimento de que a administração deveria ser vista como função separada das demais funções da empresa. Para Maximiano (2009, p. 74), o maior impacto dessa ideia de Fayol está em identificar o trabalho dos administradores e separá-lo das atividades operacionais da empresa. Dirigentes que não conseguem perceber essa distinção envolvem-se com os detalhes técnicos de produção e prestação de serviços, negligenciando o papel de administrar a empresa como um todo.

Os elementos da função administração, na perspectiva de Fayol (1960, p. 12), são: previsão, organização, comando, coordenação e controle. Há certa discórdia sobre a

quantidade e nomes desses componentes, o que propicia algum comentário. Por exemplo, o próprio Fayol, ao listar o comando, já faz suas ressalvas, alegando que poderia deixá-lo e estudá-lo à margem, mas não o faz por ter seus motivos.

No âmago, são apenas variações de títulos com pouca distinção de conteúdo. Para Fayol (1960), os princípios da administração seriam universais e aplicáveis em todas as organizações, podendo ser o Estado, pequena ou grande empresa e, até mesmo, o exército. Estariam presentes em todos os cargos da empresa, respeitando a necessidade de existir influência sobre terceiros.

Segundo Fayol (1960), como toda ciência, a administração deve basear-se em princípios aplicáveis a todas as situações. Por exemplo, o princípio da divisão do trabalho que designa tarefas aos órgãos ou pessoas, e o princípio da autoridade e responsabilidade, em que a autoridade é derivada da posição ocupada pela pessoa e sua responsabilidade é uma consequência natural. Ambas devem estar equilibradas entre si.

Sintetizando, a preocupação maior da Teoria Clássica era aumentar a eficiência da empresa por meio da disposição dos órgãos competentes da organização (departamentos) e de suas inter-relações estruturais. Daí a ênfase na *anatomia* (estrutura) e na *fisiologia* (funcionamento) da organização. Assim a abordagem da Corrente Anatômica e Fisiológica é uma abordagem inversa à da Administração Científica: de cima para baixo (da direção para execução) e do todo (organização) para as partes componentes (departamentos). Predominava a atenção para a estrutura organizacional, elementos da Administração, os princípios gerais da Administração e departamentalização. O cuidado com a síntese e a visão global permitia a melhor maneira de subdividir a empresa sob a centralização de um chefe principal. Foi uma corrente teórica e orientada administrativamente. A ênfase na estrutura é sua principal característica (CHIAVENATO, 2004, p. 38).

Fayol considerava a empresa como sistema racional de regras e de autoridade, que justifica sua existência na medida em que atende ao objetivo primário de fornecer valor, na forma de bens e serviços, a seus consumidores. O trabalho do dirigente, nessa perspectiva, consiste em tomar decisões, estabelecer metas, definir diretrizes e atribuir responsabilidades aos integrantes da organização, de modo que as atividades de planejar, organizar, comandar, coordenar e controlar estejam em uma sequência lógica (MAXIMIANO, 2009, p. 73).

O que se segue na evolução das escolas de gestão nos Estados Unidos, conforme Ferreira (1997), é o foco acentuado em outras áreas do conhecimento que não a administração. Iniciando em Mary Parker Follett e passando por Elton Mayo e Abraham Maslow, entre outros, a Administração passou a ser dominada por psicólogos e sociólogos.

Ressaltamos que, para este trabalho, interessa-nos apenas os movimentos da escola clássica, pois nosso objeto de pesquisa é a gestão educacional e, apenas como compreensão histórica e contextual, recorreremos à base do surgimento da construção da moderna sociedade industrial e organizacional da qual fazemos parte na atualidade. Voltemos então à sequência proposta, em que apresentaremos a administração burocrática discutida por Max Weber, dentro da escola clássica.

De acordo com Weber, as organizações formais modernas baseiam-se em leis que as pessoas aceitam por acreditarem que são racionais, isto é, definidas em função do interesse das próprias pessoas e não para satisfazer aos caprichos arbitrários de um dirigente. As pessoas que integram as organizações modernas também aceitam que algumas pessoas representem a autoridade da lei, guardas de trânsito, juízes, prefeitos e gerentes. A autoridade é contrapartida da responsabilidade que têm essas pessoas de zelar pelo cumprimento da lei. A obediência é devida às leis, formalmente definidas, e as pessoas que as representam, que agem dentro de uma jurisdição. Qualquer sociedade, organização ou grupo que se baseie em leis racionais é uma burocracia (MAXIMIANO, 2009, p. 99).

Na Teoria da Burocracia de Max Weber (1864-1920), segundo Tragtenberg (1974), o termo burocracia não tem o significado pejorativo de uso cotidiano, mas um significado técnico que identifica uma organização formal que, para funcionar de modo ideal, deve seguir algumas características (entre outras): 1) formalização - todas as atividades são definidas por escrito; 2) divisão do trabalho - cada participante tem cargo e posição bem definidos e especificados; 3) impessoalidade - o funcionário ideal desempenha com impessoalidade o seu relacionamento com outros ocupantes de cargos; 4) separação entre a propriedade e a administração - os recursos das organizações não são de propriedade dos burocratas.

Segundo Maximiano (2009, p. 213), o conceito de burocracia popular é entendido como “uma organização lenta e vagarosa na qual o papelório se multiplica e se avoluma, impedindo soluções rápidas ou eficientes”. O termo também é empregado com sentido de apego dos funcionários aos regulamentos e rotinas, o que causa ineficiência à organização. O leigo passou a dar o nome de burocracia aos defeitos do sistema, às disfunções e não ao sistema em si. O conceito de burocracia para Max Weber é exatamente o contrário, para ele a burocracia é a organização eficiente por excelência. Para conseguir eficiência, a burocracia explica nos mínimos detalhes como as coisas deverão ser feitas.

Max citado por Maximiano (2009, p. 213) ensina que

A burocracia é uma organização ligada por normas e regulamentos estabelecidos previamente por escrito. Em outros termos, é uma organização baseada em uma legislação própria (como a Constituição para o Estado ou os estatutos para a empresa privada), que define antecipadamente como a organização burocrática deverá funcionar. As normas e regulamentos são escritos e também são exaustivos porque cobrem todas as áreas da organização, pré-vêm todas as ocorrências e as enquadram dentro de um esquema definido capaz de regular tudo o que ocorra dentro da organização. As normas e os regulamentos são legais porque conferem às pessoas investidas da autoridade um poder de coação sobre os subordinados e os meios coercitivos capazes de impor a disciplina. Assim, a burocracia é uma estrutura social legalmente organizada.

O modelo burocrático de Max Weber serviu de inspiração para uma nova teoria administrativa. As vantagens da racionalidade burocrática são evidentes, apesar dos dilemas da burocracia. Entretanto o comportamento das pessoas não ocorre dentro da previsibilidade colocada por Weber. Essas consequências indesejadas são chamadas disfunções da burocracia, cujas principais características são a despersonalização do atendimento dos serviços, a valorização das normas acima do trabalho, o excesso de papelório e formalismo, o autoritarismo (ênfase na hierarquia), a conformidade e a resistência a mudanças (CHIAVENATO, 2004, p. 224-225).

O modelo burocrático que acabamos de apresentar constitui um terceiro pilar da *Teoria Tradicional da Organização*, objeto de compreensão desta pesquisa, ao lado do Taylorismo, Escola da Administração Científica, e de Fayol, a Teoria Clássica. Após esse estudo, podemos dizer que Weber é o precursor do estruturalismo na teoria da organização. Ele propõe um modelo mecanicista consistente com as linhas gerais da teoria da organização formal desenvolvida por Taylor. Há maior semelhança entre Weber e Fayol e outros do que com aqueles considerados seus sucessores. Sintetizando, a teoria weberiana se assemelha à Teoria Clássica da organização quanto à ênfase na eficiência técnica e na estrutura hierárquica da organização. Contudo ambas as teorias são diferentes entre si.

A Teoria Clássica preocupou-se com detalhes, como amplitude de controle, autoridade e responsabilidade, níveis hierárquicos etc., enquanto Weber preocupou-se mais com esquemas de organização e sua explicação. Quanto ao método, os autores clássicos utilizaram uma abordagem dedutiva, enquanto Weber é essencialmente indutivo. A Teoria Clássica refere-se à organização industrial, enquanto a teoria de Weber integra uma teoria geral da organização social e econômica. A Teoria Clássica apresenta uma orientação normativa e prescritiva, enquanto a orientação de Weber é descritiva e explicativa.

Ainda comparando a teoria de Weber com a de Taylor e Fayol, podemos concluir que Taylor procurava realizar o trabalho rotineiro das organizações. Sua maior contribuição foi para a gerência. Já Fayol estudava as funções de direção, sendo sua contribuição para direção. E Weber preocupava-se com as características da burocracia. Sua contribuição foi para a organização de modo geral. Nesse sentido, os três se preocuparam com os componentes estruturais da organização em detrimento do humano. Não queremos dizer que eles ignoravam os problemas humanos, porém não conseguiram dar um tratamento sistemático à interação entre pessoas e grupos informais, nem aos conflitos intraorganizacionais e ao processo decisório. Entretanto é indispensável o estudo destes para compreensão das bases da moderna administração.

As mudanças decorrentes da passagem da teoria da administração para uma perspectiva da sociologia da organização dão-se, conforme Tragtenberg (1974), especialmente com os estudos feitos por Weber a respeito da burocracia. A burocracia, para ele, é uma espécie de poder, um sistema racional de organização formal em que a divisão do trabalho é realizada de acordo com os fins institucionais; implica predomínio do formalismo, existência de normas escritas, estrutura hierárquica, divisão horizontal e vertical do trabalho e impessoalidade dos quadros funcionais.

A partir desses estudos nas teorias administrativas de Taylor, Fayol e Weber, temos como pressuposto que a teoria administrativa deriva da natureza do serviço administrado. Desse ponto de vista, não seria necessário submeter instituições educacionais a um modelo geral de administração, pode-se estudar como organizar as diversas atividades educacionais de aprendizagem, de ensino e de pesquisa de forma autônoma. Isso permitiria apreender a melhor maneira de fazer uma teoria da administração aplicada à educação, com base no entendimento de que as instituições educacionais se caracterizam como unidades

sociais, mas que devem ser pensadas e organizadas priorizando as pessoas e tudo aquilo que dá sentido a esse humano.

3. Implicações sobre a gestão educacional

A Administração da Educação, de acordo com Martins (1999, p. 23), baseia-se essencialmente nos conceitos desenvolvidos pela Teoria Geral da Administração. Seu conceito pode ser entendido em dois sentidos: no primeiro, a administração, ao ser considerada abstraída de seus determinantes sociais, “é a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados”; no segundo sentido, entretanto,

[...] a administração sempre ocorre num contexto em que existem condicionamentos de ordem política, econômica e social que, no caso da sociedade capitalista, verificam-se sob o modo de produção capitalista. Nessa ótica, a administração é um processo de planejar, organizar, dirigir e controlar recursos humanos, materiais, financeiros e informacionais visando à realização de objetivos (MARTINS, 1999, p. 24).

No prefácio à primeira edição de sua obra *Administração escolar: uma abordagem crítica do processo administrativo em educação*, Martins relata, em rápida síntese, o caminho evolutivo da Teoria Geral da Administração, que teve repercussões na história da administração, tanto pública quanto privada. O autor afirma que

[...] com o advento da Revolução Industrial, a administração passa a ser estudada formalmente, e uma série de propostas foi surgindo, começando com a chamada Administração Científica de Taylor, passando por estudos de Cooke e Fayol, que introduziu o chamado Processo Administrativo, chegando à chamada escola burocrática de Max Weber. Essas propostas davam ênfase à produção, deixando em segundo plano a devida consideração ao comportamento humano, dando ensejo às abordagens das Relações Humanas, de Elton Mayo, e do Comportamento Humano, de Chester, Bernard, Mayo e outros (MARTINS, 1999, p. 19).

Ao fazer essa análise da teoria geral da administração, Martins apresenta como essas propostas foram, ao longo da história, se voltando para produção, para as questões técnicas e científicas em detrimento das especificidades do humano e suas relações. Para ele,

há um paralelismo entre as tendências da Administração Geral e aquilo que se caracterizou como o processo de organização da administração da educação brasileira, embora se possa apontar também para algumas ressalvas importantes. Martins (1999, p. 19) nos diz que,

[...] em relação à administração escolar pode-se verificar também uma evolução desde as funções meramente burocráticas de escrituração e registros escolares até a função catalisadora das interações humanas entre as pessoas que convivem numa organização escolar. Isso nos leva a considerar a Administração Escolar e a Administração em geral como tarefas aparentemente semelhantes; porém, na realidade são divergentes em muitos aspectos. Por exemplo, os professores não podem ser assemelhados a operários qualificados, nem os alunos assemelhados a matéria prima que deve ser trabalhada na obtenção de um produto, se seguirmos as diretrizes das teorias clássicas de administração.

De fato, essas divergências são consideradas fundamentais para qualquer análise do processo de administração escolar. Essas implicações teóricas e práticas foram mais bem apresentadas por Vítor Paro (1996). O autor nos diz que qualquer análise da Escola deve considerar as condições específicas, pelo fato de a escola ser uma instituição social e não uma empresa ou fábrica, bem como os processos de contradição e conflito gerados em seu interior.

Certamente, essas considerações não possibilitam a transposição direta das categorias da teoria clássica de administração de Taylor, da escola do processo de administração de Fayol e da teoria das organizações burocráticas de Max Weber para o ambiente escolar, embora se constate, ainda hoje, a influência direta dessas teorias no modo de organização administrativa em todas as instâncias. Elas não podem ser simplesmente transferidas de uma realidade à outra sem que seja considerado todo um arsenal de especificidades.

O desafio que se apresenta, portanto, é o seguinte: se o conceito admitido no trabalho de Martins é bastante amplo, aquilo que se encontra como conteúdo de sua obra é quase um manual de operação de administração escolar, independentemente de pertencer ao setor público ou privado. Por outro lado, na obra de Paro (1996), a discussão gira em torno

dos aspectos políticos e sociais que envolvem a educação pública, cujos problemas são mais amplos no sentido macro estrutural, porém mais restritos à classe popular. Nesse sentido, o objeto de investigação deste trabalho não é nem o enfoque dado por Martins (1999) e nem o enfoque apresentado por Paro (1996).

A partir de nossos estudos sobre os teóricos da administração geral e escolar, compreendemos que não existem fórmulas pré-estabelecidas para bom funcionamento da administração nas organizações, nas suas mais variadas modalidades. Cada instituição encontra, a partir das indicações gerais e de suas especificidades, a maneira mais adequada ao seu desempenho. No entanto, em se tratando da gestão educacional, faz-se necessário compreendê-la para explicitar procedimentos a partir das teorias existentes e das experiências de gestores. Esse foi o caminho escolhido por nós para irmos além do que já está proposto para gestão educacional, conforme relatamos neste trabalho. E, como diz Chiavenato (2004, p. 3), há uma intimidade entre a vida das pessoas e as instituições,

[...] as organizações são unidades sociais (e, portanto, constituídas de pessoas que trabalham juntas) que existem para alcançar determinados objetivos. Os objetivos podem ser o lucro, as transações comerciais, o ensino, a prestação de serviços públicos, a caridade, o lazer, etc. Nossas vidas estão intimamente ligadas às organizações, porque tudo o que fazemos é feito dentro de organizações.

Nesse sentido e diante da multiplicidade de organizações existentes em nossa sociedade, é necessário compreender e trabalhar com as noções de eficiência, eficácia e efetividade, assim como também com os processos básicos da administração, o planejamento, a organização, a direção e o controle. No entanto ressaltamos que todos esses processos assumem características específicas em cada tipo de organização. Mais importante, entretanto, do que destacar essas quatro funções gerais inerentes à existência de todas elas, em uma totalidade que precisa estar ajustada à missão organizacional para melhorar seu desempenho,

é compreender que as relações humanas e subjetivas de todas as instituições são aspectos imprescindíveis para um efetivo exercício, que atendam a seus objetivos.

Nessa perspectiva, tendo visto a evolução das ideias no campo da administração geral, pública e empresarial, buscamos inicialmente a compreensão desses princípios para, posteriormente, analisarmos a perspectiva de gestão educacional e suas implicações, pois sabemos que todas essas questões inerentes à administração, à história, à política, à sociedade constituem fundamentos para o debate da gestão educacional na perspectiva fenomenológica.

4. Gestão educacional: algumas tendências

Os fundamentos teóricos que nortearam o modelo gerencial das empresas têm caráter positivista-funcionalista, isto é, são conservadores, uma vez que visam à manutenção e à estabilidade e não à transformação social, nem tão pouco à valorização do humano. Por essa razão, já no final da década de 70, ocorriam os primeiros debates sobre a validade do modelo de administração empresarial na educação e, conseqüentemente, as primeiras restrições dessa transposição para a gestão escolar (FÉLIX, 1986). Nesse sentido, também no início da década de 80, ocorre uma abertura política de tendência mundial de democratização, que exigia novos padrões de administração educacional (PINTO, 1996; HORA, 1998).

Nesse contexto, os processos de gestão assumem diferentes modalidades e/ou tendências, conforme a concepção que se tenha das finalidades sociais e políticas da educação em relação à sociedade e à formação dos alunos. Segundo Libanêo (2003, p. 323), se situássemos as concepções em uma linha contínua, teríamos em um extremo a concepção técnico-científica (modelo conservador) e, no outro, a sociocrítica (tendência progressista). Libanêo (2003, p. 323-324) ensina que são características dessas tendências:

[...] na concepção técnico-científica, prevalece uma visão burocrática e tecnicista de escola. A direção é centralizada em uma pessoa, as decisões vêm de cima para baixo e basta cumprir um plano previamente elaborado,

sem a participação de professores, especialistas, alunos e funcionários. A organização escolar é tomada como uma realidade objetiva, neutra, técnica, que funciona racionalmente e, por isso, pode ser planejada, organizada e controlada, a fim de alcançar maiores índices de eficácia e eficiência. As escolas que operam com esse modelo dão muito peso à estrutura organizacional: organograma de cargos e funções, hierarquia de funções, normas e regulamentos, centralização das decisões, baixo grau de participação das pessoas, planos de ação feitos de cima para baixo.

Nessa perspectiva apresentada por Libâneo e corroborada por outros estudiosos, na gestão escolar é perceptível que as instituições educacionais, na sua maioria, têm assimilado, assim como as empresas de modo geral, a valorização do técnico em detrimento do humano. Para Libâneo (2003), o modelo de organização educacional mais comum na realidade educacional brasileira ainda é o conservador da concepção técnico-científico, embora já existam experiências importantes de modelos alternativos, em uma perspectiva progressista a qual ele caracteriza e denomina de concepção sociocrítica.

Segundo Santos Filho (1996, p. 19), com base no compromisso político e em um relativo fracasso das estruturas centralizadas em administração da educação, verificou-se a ruptura com o modelo conservador, abrindo-se perspectivas para um novo modelo de administração nos setores da educação. A essa nova exigência, que abrigou a chamada gestão democrática ou administração participativa, Santos Filho denominou de Tendência Progressista, em oposição ao modelo conservador. Sobre esse assunto, Libâneo (2003, p. 325) ensina que

[...] na concepção sociocrítica, a organização escolar é concebida como um sistema que agrega pessoas, considerando o caráter intencional de suas ações e as interações sociais que estabelecem entre si e com o contexto sociopolítico, nas formas democráticas de tomada de decisões. A organização escolar não é algo objetivo, elemento neutro a ser observado, mas construção social levada a efeito pelos professores, pelos alunos, pelos pais e até por integrantes da comunidade próxima. O processo de tomada de decisões dá-se coletivamente, possibilitando aos membros do grupo discutir e deliberar, em uma relação de colaboração. A abordagem sociocrítica da escola desdobra-se em diferentes formas de gestão democrática.

Assim a gestão educacional de tendência progressista passou a ser amplamente divulgada, a partir da década de 1980, na educação. O tema ganhou lugar na Constituição Federal de 1988, na LDB 9394/96, nas salas de aula da pós-graduação e demais cursos da área da educação. Considerando-se a relevância da temática, a constância com que aparece na pauta da educação e na literatura sobre gestão educacional, essa tendência progressista de administração já deveria ter se instalado definitivamente nas instituições educacionais brasileiras (SANTOS FILHO, 1996).

Entretanto evidências de descompasso entre discurso e prática da tendência progressista de administração na gestão educacional foram apontadas por vários autores desde o início da década de 80 (FÉLIX, 1986). No âmbito das políticas governamentais para a administração educacional, a literatura especializada mostra-nos realizações que não vão muito além de avanços nas questões ligadas à descentralização administrativas, autonomia pedagógica e eleição para gestor educacional.

Segundo Paro (1999, p. 152), podemos entender por gestão educacional as ações que devem responder pelas necessidades contemporâneas da educação e que estejam fundamentadas “em objetivos educacionais representativos dos interesses das amplas camadas da população e leva em conta as especificidades do processo pedagógico escolar. Processo este determinado por estes mesmos objetivos”, os quais devem ser formulados com base em novos conhecimentos que venham a contribuir para a superação das necessidades sociais, impostas pela forma como a sociedade se organiza. Ainda segundo o autor, a administração assume dois aspectos bem claros, a racionalização dos recursos e a coordenação do esforço coletivo em função dos objetivos. Para ele,

[...] em seu sentido geral, podemos afirmar que a administração é a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados. [...] Os recursos [...] envolvem, por um lado, os elementos materiais e conceptuais que o homem coloca entre si e a natureza para dominá-la em seu proveito; por outro, os esforços despendidos pelos homens e que

precisam ser coordenados com vistas a um propósito comum. [...] A administração pode ser vista, assim, tanto na teoria como na prática, como dois amplos campos que se interpenetram: a “racionalização do trabalho” e a “coordenação do esforço humano coletivo” (PARO, 1996, p. 18-20).

Nesse sentido, trata-se das ações na instituição educacional que é apenas uma entre as múltiplas instituições sociais e na vida que nela se desenvolve, de modo que se possa conceber e analisar, com relativa autonomia, sua atividade, respeitando-se as especificidades da instituição educacional, em face da vida social mais ampla. De fato, a instituição educacional caracteriza-se por ser um sistema de relações humanas e sociais com fortes características interativas, que a diferenciam das empresas convencionais.

Sendo assim, esses autores entendem a *gestão* “como coordenação ou direção de uma prática que concretiza uma linha de ação ou um plano, e política como orientação mais geral de um processo, direção de mudanças a serem efetuadas” (ANPAE, 1997, p. 9). Assim a gestão é compreendida como estratégia de ação na administração que, nesse sentido, não se ocupa do esforço despendido por pessoas isoladamente, mas com o esforço humano coletivo, logo com a utilização racional desse esforço.

Paro (1999, p. 23) acrescenta que a gestão é “coordenação do esforço humano coletivo ou simplesmente coordenação, utilizando a palavra para indicar o campo de interesse teórico-prático da administração que diz respeito ao emprego racional do esforço humano coletivo”. A instituição educacional reúne pessoas que interagem entre si, intencionalmente, operando por meio de estruturas de sentidos e de processos cognitivos próprios, a fim de alcançar objetivos educacionais, sempre ligados ao humano. Esse é o objeto de reflexão de nossa pesquisa, entretanto na perspectiva da fenomenologia.

Seguindo na busca da compreensão das relações que marcam a gestão educacional, advindas da administração geral, apresentamos as reflexões de Hora. Para ela,

[...] a teoria geral da administração impõe à teoria da administração da educação, submetida à condição de ciência aplicada, que exige dos administradores educacionais, urgência no sentido de promover a retomada crítica de suas bases para (re) descobrir a parcialidade de suas práticas, sentir-se historicamente situada e, de posse dessa consciência, inserir-se na totalidade e na concreticidade e poder assim desenvolver sua função crítica de desenvolvimento do discurso ideológico e passar do nível de controle e conformismo, alcançando a marca desejável e libertadora (HORA, 1998, p. 47).

Dessa forma, percebemos que, no entendimento dos autores pesquisados, a gestão educacional deva ser tratada dentro da concepção de administração pela forma com que os dirigentes da educação agem no universo de suas ações. Contudo, a preocupação desta pesquisa é em compreender o porquê da não observância dos aspectos específicos da educação, enquanto ciência humana e para o humano, em detrimento dos interesses administrativos e políticos de caráter técnico, burocrático e capitalista.

Ressaltamos que a adoção generalizada dos princípios e práticas da escola clássica da administração, tendo em vista a gestão educacional, parte da falsa suposição de que esses princípios e práticas são automaticamente aplicáveis à condução de qualquer instituição, independentemente de sua natureza, seus objetivos, o entorno social e cultural, e a base contingencial da instituição, que são as pessoas.

No século passado, mais precisamente na década de 80, as teorias administrativas, em suas abordagens para a ação, estabeleciam como critério-chave na orientação e na avaliação dos atos e fatos administrativos o desempenho atingido pelo administrador nos aspectos de eficiência, eficácia e efetividade. Sander (1996, p. 78-84) os define como

Eficiência, derivação conceitual da escola clássica e indução analítica daqueles que pautam sua conduta de acordo com os princípios gerais da organização e administração desenvolvidos no início do século XX no contexto econômico e racionalista da consolidação da revolução Industrial. *Eficiente = produtividade (desempenha-se bem e economicamente).*
Eficácia, derivação conceitual da escola psicossocial da administração de indução analítica daqueles que adotam os princípios e práticas funcionalistas do enfoque behaviorista enraizado originalmente no movimento das relações humanas. *Eficaz = critério institucional que revela a capacidade de*

produzir o efeito desejado (capacidade administrativa de atingir metas e resultados propostos).

Efetividade, derivação conceitual do conjunto de teorias contemporâneas da administração e indução analítica de experiências práticas da administração pública e gestão educativa de décadas posteriores à II Guerra Mundial (Administração para o desenvolvimento, ecologia administrativa e desenvolvimento institucional). *Efetiva = critério político que reflete a capacidade administrativa de satisfazer demandas concretas feitas pela comunidade externa.*

Com base nesses critérios utilizados na teoria geral da administração é que avaliadores e orientadores do desempenho da administração se fundamentam para encontrar os elementos necessários para clarear o que vem a ser Gestão na Educação. Entretanto, para este trabalho, tais elementos servirão apenas para auxiliar na compreensão de nosso objeto, mas a essência da pesquisa se fundará pela perspectiva do critério de relevância do humano, questão que é norteadora desta pesquisa.

O desempenho filosófico e antropológico que implica a articulação definida pelo critério de relevância do humano, portanto, coloca-nos diante da realidade em que a gestão fundamentada na administração deverá evidenciar a qualidade de vida dos que dela participam, qualidade definida pelas necessidades existenciais do ser humano. Convém ressaltar que, em países como o Brasil, segundo Sander (1982), o grande desafio da nova qualidade de ensino reivindicada pela sociedade é a garantia da equidade nos momentos de chegada do cidadão à diversidade de suas necessidades, ou seja, a qualidade do conhecimento adquirido para o seu momento de entrada e/ou saída em qualquer um dos ciclos educacionais.

Já para Hora (1998), a relevância no sistema educacional está intimamente ligada ao gestor, ou seja, como esse administrador desenvolverá suas atividades para interagir os diversos elementos institucionais. Hora (1998, p. 41) afirma que

[...] a concepção teórica do critério de relevância está em função direta com a postura participativa dos responsáveis pela sua administração. O papel do administrador escolar será o de coordenador da ação dos diferentes componentes do sistema educacional, sem perder de vista a especificidade

de suas características e de seus valores de modo que a plena realização de indivíduos e grupos seja efetivada.

O que se percebe nas duas posições é uma concepção marcada pelo crescente envolvimento da comunidade na tomada de decisões, no acompanhamento e na fiscalização de todo o processo de gestão, que visa à melhoria das condições gerais que dizem respeito a todos, extrapolando os diversos interesses particulares. Desse modo, a gestão não parte do nada, mas de “todos os conhecimentos, técnicas e instrumentos referentes ao emprego racional de recursos para a realização de fins, que se acumularam historicamente os quais precisam ser considerados por ela com vistas a um progressivo avanço da práxis” (PARO, 1999, p. 158).

O projeto de uma gestão participativa e democrática, segundo Libâneo (2003), constitui o resultado da construção social dos envolvidos em cada comunidade, visto que a participação não se dará por ato jurídico ou decreto, mas por meio da consciência e da própria necessidade de participar. O processo pode ser considerado participativo se tiver como propósito a participação plena e irrestrita de todos os envolvidos. Libâneo (2003, p. 333) ensina que os princípios de concepção de gestão democrático-participativa são

[...] autonomia da escola e da comunidade educativa; relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe das informações escolar; envolvimento da comunidade no processo escolar; planejamento de atividades; formação continuada para o desenvolvimento pessoal e profissional dos integrantes da comunidade escolar; utilização de informações concretas e análise de cada problema em seus múltiplos aspectos, com ampla democratização das informações; avaliação compartilhada; relações humanas produtivas e criativas, assentadas em uma busca de objetivos comuns.

Nesse sentido, Feijão (2002, p. 2) contribui evidenciando que aquilo “que se espera é a concretização da pluralidade dentro das sociedades nas quais se produzam diferentes identidades de grupo, de sexo, de religião, onde veremos a reciprocidade das formas de educação e de escolas, adequada ao estilo de vida e às finalidades de cada uma

delas”. Assim, se a instituição escolar articular com a vida social, quebrará a distância que a separa da comunidade em que está inserida, efetivando uma educação pela sociedade.

A partir desse estudo bibliográfico e da compreensão das diversas percepções da gestão educacional, bem como de suas relações com a administração geral, apresentamos a fenomenologia neste trabalho como referencial teórico-metodológico e prático, para análise e compreensão das múltiplas relações e determinações do fenômeno da gestão educativa. Esse fenômeno não se esgota nos problemas apenas de ordem social, político, econômico, racional e cognitivo, mas se estende aos sentidos e valores humanos, em uma ética individual e coletiva do mundo vivido. Para tanto, é objetivo desta pesquisa transcender o empiricamente dado, por meio das categorias fenomenológicas de Husserl, Merleau-Ponty e seus comentadores. Buscamos também na pesquisa empírica suporte para o fazer fenomenológico na gestão educacional.

Mesmo ocupando um lugar central nas pesquisas e na sociedade, a administração e/ou a gestão designando as práticas inerentes às organizações educacionais e às empresas ainda carecem de trabalhos e pesquisas de natureza qualitativa, interativas e, sobretudo, fenomenológicas, com foco nas relações interpessoais e no ser transcendental. Sabe-se que uma grande parte dos trabalhos sobre administração geral e gestão educacional, realizados em diversos países, sedimentam-se em um conjunto de saberes, de saber-fazer e de saber-ser, que é ainda amplamente dominado por uma concepção excessivamente redutora do ser humano.

Como suporte e para análise reflexiva à pesquisa empírica, apresentaremos a seguir os aspectos fundamentais da Fenomenologia enquanto referencial teórico-filosófico, na dimensão compreensiva da temática desta tese, para, posteriormente, ir *à coisa mesma*, captar sua essência pela análise ideográfica de cada gestor da pesquisa. Partimos, pois, da experiência, mas sem derivar dela, pois a reflexão fenomenológica busca o que é, não a

representação do que é. Assim também buscamos descrever e compreender a gestão educacional, mais do que explicar e conceituar.

CAPÍTULO II

A FENOMENOLOGIA E O MUNDO DA VIDA

O mundo fenomenológico é não o ser puro, mas o sentido que transparece na intersecção de minhas experiências, e na intersecção de minhas experiências com aquelas do outro, pela engrenagem de umas nas outras; ele é, portanto, inseparável da subjetividade e da intersubjetividade que formam tal unidade pela retoma de minhas experiências passadas em minhas experiências presentes, da experiência do outro na minha.

(Merleau-Ponty)

Neste capítulo, apresentaremos a abordagem fenomenológica de Edmund Husserl, que sustenta esta pesquisa, com destaque para o mundo vivido, como referência para reflexão filosófica e científica.

1. A abordagem fenomenológica de Husserl

A fenomenologia de Husserl se firma no início do século XX, combatendo o psicologismo reinante, que pretendia explicar todo pensamento como resultado da ação das condições psicológicas do indivíduo. Capalbo (2008, p. 37) ensina que “o pensamento se transformará, portanto, em um fenômeno residual, e a ciência, em uma consequência dos atos psicológicos dos cientistas”. Husserl investigara as condições da ciência. Ele sabia que a ciência é concreta ou empírica, mas o que ele buscava saber é onde essa ciência toma o seu ponto de partida e de sustentação.

Como pensador consciente e dedicado, Husserl viveu com o objetivo bem definido, o de fundamentar cientificamente a Filosofia, para que ela fosse considerada uma ciência plenamente rigorosa. O ideal de Husserl, à semelhança de outros grandes filósofos, era fazer da Filosofia uma ciência que servisse de base para toda e qualquer ciência.

Surge, então, a fenomenologia husserliana que, por meio de inovações, buscou construir um conhecimento verdadeiro. A preocupação com o rigor levou Husserl a uma constante autocorreção e à superação das suas próprias análises, sempre à procura de maior clareza para estabelecer à Filosofia uma base sólida, de racionalidade, tal como exige uma fundamentação rigorosa e científica.

Para a fenomenologia, todos os conceitos, todos os termos devem permanecer, de certa forma, em devir, sempre prontos a se modificar, conforme o próprio progresso da análise da consciência e do mundo. A evolução da análise, sem destruir as evidências anteriores, deve proporcionar uma interpretação nova e rigorosa dos fenômenos. É por esse motivo que não encontramos em Husserl um sistema acabado, fechado, pois a fenomenologia pretende ser, por essência, a Filosofia fundamental no dinamismo intencional de uma consciência sempre aberta. Zilles afirma que

[...] a fenomenologia de Husserl não pretende ser um método ou sistema filosófico definitivamente estruturado. Com Heidegger, seu aluno, podemos dizer que “compreender a fenomenologia é captar suas possibilidades”. Por isso fecundou e ainda fecunda novos domínios do conhecimento humano. A fenomenologia descreve a essência do homem como questão de sentido, como ser presente, capaz de integrar ciência e filosofia no mundo concreto da vida, sem desconhecer que a tomada de consciência crítica da realidade é pressuposto de sua transformação histórica (2002, p. 30-31).

O impulso da investigação fenomenológica deve partir das próprias coisas. Para Husserl, não sou eu, nem as minhas convicções, e sim as próprias coisas, como elas se revelam na sua pureza irrefutável, que têm de se impor como testemunho de verdade. Segundo Giles (1993, p. 208), a fenomenologia prescindirá, portanto, do caráter existencial das coisas para dirigir as atenções. Nesse sentido, em direção à essência,

[...] buscamos efetivamente clareza intuitiva sobre a essência do conhecimento. O conhecimento pertence à esfera das *cogitationes*; ergo, temos de elevar intuitivamente à consciência da universalidade as

objectalidades universais desta esfera, e torna-se possível uma doutrina da essência do conhecimento (ZILLES, 2002, p. 27).

Husserl tinha a convicção de que a Filosofia, como ciência de rigor, orientada conforme as exigências das ciências exatas, conseguiria proporcionar à humanidade uma cultura que a guiasse e lhe servisse de luz no seu caminhar vivencial. Por esse ideal, Husserl dedicou boa parte de sua vida,

[...] a unidade entre o ato de conhecer e o objeto que é conhecido encontra na fenomenologia, na ciência do fenômeno, isto é, da consciência enquanto manifestação de si mesma e das significações objetivas, a possibilidade de instauração da “filosofia como uma ciência rigorosa”. Assim a descrição do vivido, dos atos intencionais da consciência e das essências que eles visam, isto é, dos correlatos intencionais, enfim, a disciplina que poderá fundamentar a lógica, é a fenomenologia (ZILLES, 2002, p. 8).

Nesse aspecto é que Husserl acreditava que a fenomenologia seria capaz de se destacar como ciência rigorosa, por ser capaz de distinguir, de revelar a essência pela consciência, pela percepção, pela imaginação e pela interação com o objeto. Sobre isso, Capalbo (2008, p. 18) assevera que

[...] a fenomenologia será uma ciência rigorosa, mas não exata, uma ciência eidética que procede por descrição e não por dedução. Ela se ocupa de fenômenos, mas como uma atitude diferente das ciências exatas e empíricas. Os seus fenômenos são os vividos da consciência, os atos e os correlatos dessa consciência.

A fenomenologia é uma ciência que se faz pelo contato direto com o ser absoluto das coisas. Ela revela por meio de seu rigor a essência, e pela sua incompletude está sempre em busca da verdade, considerada a ciência orientadora e esclarecedora dos desígnios filosóficos do homem. Segundo Rezende (1990), a Fenomenologia é chamada como o discurso sobre o que se mostra, por se tratar de uma filosofia do fenômeno, vista como uma estrutura que reúne dialeticamente, na intencionalidade, o homem e o mundo, o sujeito e o objeto, a existência e a significação. Ela se ocupa da essência na existência, ou seja, das significações existenciais (Cf. REZENDE, 1990, p. 34).

Para Merleau-Ponty (1999, p. 19), o mundo fenomenológico não é o ser puro, mas o sentido da experiência do homem com as existências dos outros homens. E escreve: “A verdadeira filosofia é reaprender a ver o mundo e, nesse sentido, uma história narrada pode significar o mundo com tanta “profundidade” quanto um tratado de filosofia” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 19). Os nossos conhecimentos, portanto, se apoiam sobre um solo de postulados, sobre a nossa comunicação com o mundo, nossas experiências com os outros, em um processo dialético entre a estrutura e a significação.

Para a fenomenologia, devemos buscar o conhecimento sempre o relacionando às coisas humanas. O conhecimento não é um veredicto, nem um dogma, ele se renova constantemente. A Fenomenologia não se prende apenas a uma dimensão da realidade, mas busca sempre mais sentidos para conhecer tudo o que existe sobre um fenômeno. A Fenomenologia é uma leitura dialética da realidade, entendendo toda a realidade em todos os seus aspectos: histórico, social, político, sentimental e de vivência do homem (Cf. CAPALBO, 2008, p. 39).

Segundo Zilles (2002), na obra fenomenológica de Husserl, a partir de 1913, podemos perceber dois aspectos diversos e distintos. Um que começa com as *Ideias* (1913), obra que foi caracterizada de idealismo transcendental. Essa etapa estende-se até as *Meditações cartesianas* (1931), que centra a análise fenomenológica sobre o sujeito como suporte do ato de consciência e instância constituinte do sentido do mundo.

Posteriormente, no final de sua vida, na fase caracterizada pela *Crise* (1930-38), Husserl busca um novo acesso à fenomenologia por meio da história. Para Zilles (2002, p. 45), pela primeira vez Husserl posiciona-se, explicitamente, sobre a questão da história e a tematização da historicidade da filosofia. Husserl busca captar o ente em sua globalidade, em sua reivindicação da totalidade, emerge a ideia de infinito, que é decisiva para a compreensão da humanidade ocidental. Essa nova perspectiva não significa um rompimento com a fase

anterior, mas um enriquecimento de seu programa fenomenológico pela perspectiva da história e da vida.

Segundo Ales Bello (2006, p. 23), nessa segunda fase, Husserl preocupa-se com as evidências pré-lógicas com o mundo dos valores e com o sentido da existência pessoal e coletiva. Husserl afirma que para o ser humano é muito importante compreender o sentido das coisas, mas nem todas as coisas são imediatamente compreensíveis. De qualquer modo, compreender o sentido das coisas é uma possibilidade humana. Como o que nos interessa é o sentido das coisas, deixemos de lado tudo aquilo que não é o sentido do que queremos compreender. Para a fenomenologia, não interessa o fato de existir, mas o sentido desse fato.

A fenomenologia husserliana parte, pois, da vivência imediata da consciência para chegar a pressupostos do nosso conhecimento. Von Zuben (1989, p. 38) afirma que “a tarefa da fenomenologia é revelar esse mundo vivido antes de ser significado, mundo onde estamos, solo de nossos encontros com o outro, onde se descortinam nossa história, nossas ações, no engajamento, nossas decisões”.

Para Ales Bello (2004), em a *Crise*, Husserl elabora uma reconstrução da tradição filosófica na perspectiva fenomenológica tomando a *teleologia* da razão histórico-crítica como ponto de referência. Foi o interesse pela totalidade, pelo universal que produziu o desenvolvimento das diferentes ciências particulares. A fenomenologia assume a ideia originária da filosofia como realização consequente de um saber fundamental, apodítico e transcendental. Nesse momento, é como se Husserl aplicasse a *epoché* às filosofias do passado enquanto sistemas que ignoram o *Lebenswelt* como lugar da experiência absoluta. Ele nos convida a

[...] transcender a mesma narração de fatos históricos para penetrar no sentido interno dos mesmos, na teleologia interna que os orienta. O pensador recorre à história não como ingênuo compilador de dados ou crítico de documentos, mas como leitor de um passado desde a perspectiva de um presente constituído por seu mundo espiritual. O filósofo busca a

verdade interior que escapa ao positivismo historicista: Pelo fato de conceber ideias, o homem torna-se um homem novo, que, vivendo na finitude, se orienta para o pólo do infinito. (HUSSERL, 1996, p. 52)

Husserl denuncia a crise da civilização interpretando-a como uma crise das ciências. A origem da crise é a convicção de que a verdade só se encontra no sistema de proposições da ciência objetiva, ou seja, no objetivismo. Com isso, a ciência perde importância para a vida e o mundo. De acordo com Zilles (2002, p. 47), para Husserl a crise das ciências manifesta a crise da humanidade como projeto racional. A guerra de 1914 mostrou o fracasso como possibilidade inerente à cultura moderna. Para superar essa crise, é preciso restaurar a fé no projeto teórico, prático e político originário, corrigindo os erros implícitos na epistemologia. A Fenomenologia recuperará uma concepção do homem que tem como centro o sujeito racional, fundado não nos fatos, mas na razão.

Para Martins (1999), o retorno às coisas mesmas é a função dos fenomenólogos. Isso está presente na proposta de Husserl, que considera a volta ao mundo da experiência como o fundamento de todas as ciências. Martins (1999, p. 36) ensina que

[...] essa volta ao mundo vivido, termo introduzido por Husserl, rompe definitivamente com a pretensão de uma epistemologia das ciências humanas fundada a partir do modelo das ciências naturais: antes da realidade objetiva há um sujeito conhecedor, antes da objetividade há o horizonte do mundo e antes do sujeito, da teoria do conhecimento, há uma vida operante.

Essa estrutura da percepção e do percebido é inerente à estrutura transcendental do ser humano, pois todas as vivências estão ligadas e relacionadas à estrutura do ser humano. A percepção que se define por estrutura transcendental tem o sentido de que o ser humano já possui essas estruturas e, portanto, elas transcendem o objeto físico.

O transcendental é diferente do significado do termo transcendente, aquilo que está além, está fora do sujeito. A percepção e o percebido fazem parte da estrutura transcendental, que, por sua vez, faz parte da subjetividade, é próprio do sujeito, não deriva de fora. Assim,

[...] o conceito husserliano de estrutura transcendental é o ponto fundamentalmente novo da fenomenologia. Para Husserl, a estrutura transcendental é a estrutura dos atos entendidos como vivências, de modo que a estrutura transcendental é composta por vivências das quais nós temos consciência. (ALES BELLO, 2004, p. 50)

Nesse sentido, podemos entender que nossa vida tem uma estrutura comum, mas tem experiências com conteúdos diversos, isso nos permite superar o relativismo. Pois é verdade que nós não possuímos os mesmos conteúdos de experiências; porém há um aspecto de universalidade presente em todos os seres humanos, que são as vivências, ou seja, operações, atos que todos os seres humanos podem realizar, pois compõem suas estruturas, pertencem à estrutura transcendental do ser humano, é isso que Husserl define como *sujeito transcendental* (Cf. ALES BELLO, 2004, p. 51).

No segundo volume de *Ideias para uma fenomenologia Pura e uma Filosofia Fenomenológica* (1992), esses atos são estudados qualitativamente. No que diz respeito à percepção, trata-se de uma estrutura transcendental, e o que interessa a Husserl é o estudo da relação entre percepção e percebido, em que o percebido é sempre o objeto de investigação.

Para Ales Bello (2004, p. 52), Husserl se volta para o conhecimento humano e recomeça pela ideia de *percepção*, destacando que estamos em contato, por meio das sensações, com o mundo físico o que é percebido por nós. A percepção é uma porta, uma forma de ingresso, uma passagem para entrar no sujeito, ou seja, para compreender como é que o ser humano se constitui. Assim temos o primeiro nível de consciência, que é o nível dos *atos perceptivos*, e um segundo nível de consciência, que Husserl vai chamar de *atos reflexivos*.

A reflexão é uma capacidade de examinar toda a estrutura do sujeito humano, é um ato reflexivo, talvez o ato mais importante para o ser humano. O que não significa, porém, que o ser humano tenha apenas capacidades de caráter intelectual. A percepção nos remete aos sentidos e ao corpo, portanto não existe apenas o elemento intelectual, pois

[...] conseguimos captar o que os outros estão vivendo, pois nós também podemos viver as mesmas coisas, mesmo que não seja neste instante. Isto é possível porque existe uma vivência, que no idioma alemão chama-se de *Einfühlung*, a raiz, é como o inglês, *feel* (sentir). É um sentir, no sentido de ter capacidade de colher algo, de captar, de perceber. *Ein* quer dizer que de verdade conseguimos entrar. *Ung* é sufixo para compor um substantivo. Esse sentir dentro, nos permite captar o que os outros estão vivendo. (ALES BELLO, 2004, p. 53)

Dessa forma, sentimos que diante de nós há um ser humano como nós e imediatamente sabemos que ele está vivendo as mesmas coisas que nós vivenciamos. Ao perceber o outro, logo experimentamos simpatia ou antipatia, essa é uma reação emocional e afetiva. Quando encontramos uma pessoa que está mal trajada e com aspecto estranho, temos medo, o medo também é uma vivência da qual temos consciência. A reação é diferente da percepção e é algo que não comandamos. Sobre a eidética da consciência, Merleau-Ponty (1999, p. 6) vai dizer que essas relações são estabelecidas no mundo da vida, em que nossas percepções são todas explicitadas, pois o homem está no mundo e é nele que ele se conhece.

Para Capalbo (2008), o homem, do ponto de vista da fenomenologia existencialista, é liberdade, por ser projeto, possibilidade e criação. O homem, como projeto, primeiramente existe, descobre-se e, ao descobrir-se se constrói, exercendo assim sua liberdade. A fenomenologia, como ciência de rigor, liga o fenômeno à consciência; rigor para a fenomenologia é ir às próprias coisas; é compreender a realidade como ela é; é fazer o exercício da *epoché*, suspensão provisória dos juízos para apreender o real em sua totalidade. O rigor nos permite apreender a realidade de forma crítica (ato de revisar e avaliar os valores, os pressupostos e fundamentos da realidade social), ir às suas raízes, superar as aparências, os preconceitos. Para Husserl, não podemos separar o sentido do ser e o sentido do fenômeno.

Nessa perspectiva, Ales Bello (2004) compreende que a reação faz parte do conjunto dos atos presentes, na esfera da *psique* que, no seu sentido geral significa alma. Em fenomenologia, os atos psíquicos são atos de reação que o ser humano encontra dentro de si

mesmo em cada momento. Há uma série de atos que não pertencem à dimensão emotiva, são tomadas de posição consciente, em um nível intelectual, não apenas perceptiva. Esse tipo de vivência pertence à dimensão do espírito, que em alemão é *Geist*. Segundo a fenomenóloga italiana,

[...] o ser humano realiza um conjunto de atos próprios da dimensão do espírito. Estamos assim realizando uma análise do tipo *transcendental*, pois é a análise da *estrutura do sujeito humano* o qual vive diferentes vivências tendo qualidades diversas, as quais remetem a três dimensões: corpo, psique e espírito. Portanto, o ser humano é tripartido e não bipartido. As duas dimensões de espírito e psique podem ser chamadas de *alma*, em alemão dizem, *Seele*. (ALES BELLO, 2004, p. 55)

Portanto, a visão de mundo que os seres humanos possuem implica a dimensão corpórea, a dimensão psíquica e a dimensão espiritual, ou seja, a unidade do ser humano. A Fenomenologia busca a compreensão da complexidade do ser humano por meio da análise transcendental que será possível, quando o *Lebenswelt* for a base para as investigações nas ciências naturais. Husserl (2002, p. 90) ensina que

[...] trata-se de problemas procedentes da ingenuidade, em virtude da qual a ciência objetiva toma o que ela chama o mundo objetivo como sendo o universo de todo o existente, sem considerar que a subjetividade criadora da ciência não pode ter seu lugar legítimo em nenhuma ciência objetiva. Aquele que é formado nas ciências naturais julga evidente que todos os fatores puramente subjetivos devem ser excluídos e que o método científico-natural determina, em termos objetivos, o que tem sua figuração nos modos subjetivos da representação. Por isso busca o objetivamente verdadeiro também no plano psíquico.[...] Mas o investigador da natureza não se dá conta de que o fundamento circundante (*Lebensumwelt*) vital, que constantemente é pressuposto como base, como o terreno da atividade, sobre o qual suas perguntas e seus métodos de pensar adquirem um sentido.

A Fenomenologia de Husserl propõe estudar a significação das vivências da consciência na sua interação dialética com o mundo. Ele propõe, portanto, uma epistemologia que busca o entendimento da essência, superando o mundo da fantasia, da aparência. Essa epistemologia não oferece respostas prontas e acabadas dos problemas, oferece possibilidades

de uma compreensão mais alargada do real vivido, com as suas especificidades e complexidades.

Retomaremos essas três dimensões, a corpórea, a psíquica e a espiritual, como totalidade do humano, quando formos apresentar as contribuições da fenomenologia para uma ressignificação da gestão educacional, em uma perspectiva de superação da impessoalidade nas relações institucionais, em que o humano precisa ser considerado e compreendido em todas as suas dimensões e sentidos.

2. *Lebenswelt*: o mundo vivido como referência do pensar filosófico e científico

O *Lebenswelt* é um tema fundamental presente no pensamento de Husserl, pois o mundo da vida para ele é a fonte do sentido dos conceitos científicos. Husserl considera o mundo da vida como origem e fundamento das ciências objetivas. Se o mundo da vida, por um lado, é a origem das ciências objetivas, por outro, era-lhe claro que tinham esquecido essa origem. Esse era, para ele, um momento de crise das ciências. O fenomenólogo alemão considera o mundo da vida como um novo ponto de partida no caminho para a Fenomenologia transcendental, sobretudo para a subjetividade transcendental, da qual brotam, em última análise, não só as ciências objetivas, mas o próprio mundo da vida.

Zilles (2002) esclarece o que Husserl entende por *Lebenswelt*. O autor diz que

por mundo da vida Husserl não entende, pois, o mundo de nossa atitude natural, na qual todos os nossos interesses teóricos são dirigidos aos entes do mundo. Na atitude fenomenológica trata-se de suspender nossa atenção nesse horizonte para ocupar-nos exclusivamente com o próprio mundo da vida, ou seja, como tem lugar para nós a permanente consciência da existência universal, do horizonte universal de objetos reais, efetivamente existentes. (ZILLES, 2002, p. 48)

O objeto da investigação fenomenológica sobre o mundo não é o ser do mundo, mas o seu sentido no mundo. O interesse teórico da atitude fenomenológica prioriza e dirige-

se ao universo da subjetividade no qual encontramos o mundo como existente. Contemplar o mundo a partir da nossa atitude fenomenológica significa vê-lo puramente, tal como ele se apresenta a nós com sentido e validade existencial em nossa vida de consciência e em configurações sempre novas. A ciência do mundo da vida tem, pois, por objeto o estudo da vida transcendental e de sua atividade constituinte. Ainda segundo Zilles (2002, p. 49), Husserl vai dizer que

[...] o Lebenswelt é o âmbito de nossas originárias “formações de sentido”, do qual nascem as ciências. Para Husserl, o mundo da vida é um a priori dado com a subjetividade transcendental. O erro do objetivismo foi esquecê-lo ou desvalorizá-lo como subjetivo. As teorias lógico-matemáticas substituíram o mundo da vida pela natureza idealizada na linguagem dos símbolos. Cabe à fenomenologia recuperá-lo, tirá-lo do anonimato, pois o humano pertence sem dúvida, ao universo dos fatos objetivos; mas, enquanto pessoas, enquanto eu, os homens têm fins, perseguem metas, referem-se às normas da tradição, às normas da verdade; normas eternas.

As ciências apresentam uma visão do mundo na qual predomina o objetivismo, a qualificação, a formalização e a tecnificação. O mundo da vida, pelo contrário, apresenta-se como um mundo de experiências subjetivas imediatas, dotado em si mesmo de sentido e finalidade, pré-dado para explicação conceitual. Entre ambos, instaura-se um processo dialético de maior ou menor distanciamento.

Segundo Capalbo (2008, p. 136), o mundo expresso no modelo científico, interpretado por uma ideologia ou cosmovisão, permanece mundo, mas é um mundo mutilado ou parcial. É um empobrecimento da realidade rica do mundo da vida do qual não deixa de ser um ato derivado. O sentido da ciência legitima-se, em última instância, no mundo da vida. E o mundo da vida tem um índice temporal ou histórico. O mundo da vida representa a dimensão interior do sujeito e da história.

Em seu livro *Meditações Cartesianas*, escrevendo sobre reflexão natural e reflexão transcendental, Husserl (1989, p. 48) acrescenta que

[...] é necessário distinguir duas coisas: por um lado, os actos de consciência-percepção exterior, recordação, predição, juízo de valor, posição de um fim, etc., - executados espontaneamente, e, por outro lado, as reflexões (actos reflexivos) que nos revelam esses actos espontâneos e que são elas próprias actos perceptivos (*erfassend*) de uma ordem nova. Na percepção espontânea, captamos a casa, não a percepção da casa. Só na reflexão nos “dirigimos para” este acto em si e suas orientações perceptivas “sobre” a casa. Na reflexão natural que se efetua não só na vida corrente, mas também em psicologia, somos colocados no terreno do mundo, do mundo posto como existente.

Capalbo (2008, p. 141) acrescenta que “o mundo da vida (*Lebenswelt*) na esfera intersubjetiva é um mundo da vida do espírito”. Para Capalbo, as pessoas humanas valem mais do que as coisas, pois elas são possuidoras de uma vida espiritual em comum, que as coisas não possuem. A coexistência tem como correlatas às ideias de comunidade, união, reciprocidade, solidariedade, irmandade, respeito mútuo, liberdade, acolhimento, pluralismo, cidadania. O seu contrário, ou seja, a não-existência em comum ou a ausência de compreensão empática, são instauradoras de desunião, falta de solidariedade, desacolhimento ou indiferença, dominação, violência, desrespeito à liberdade, monopolitismo, totalitarismo.

É nessa perspectiva colocada por Capalbo que pretendemos discutir a gestão educacional, tentando aproximá-la das questões da coexistência humana como modo de promover um ambiente favorável ao desenvolvimento desse mesmo humano. Pois em nossas relações experimentamos essa dupla dimensão tensional e antagônica.

Para Capalbo (2008, p. 141), o homem não é um puro poder-ser, ele é também um dever-ser existencial. O seu poder (dimensão política de sua existência) pode ser dominador ou não. Mas isso não se dá naturalmente ou mecanicamente. O poder só não será dominador se entrecruzar-se com o seu dever (dimensão ética da existência). O homem é um poder-ser, ou seja, uma possibilidade que, para chegar a ser, deve empenhar-se em seu ser para tornar-se concretamente um dever-ser. Em outras palavras, sem liberdade não há dimensão ético-

existencial. Pode haver adestramento, ajustamento, acomodação, todas as condutas da passividade humana. Sobre isso, afirma Capalbo (2008, p. 142) que

[...] a coexistência requer que a interferência subjetiva seja feita através da dimensão ética e em liberdade. A pesquisa das relações interpessoais é o estudo da liberdade em ato e em processo, bem como de tudo aquilo que impede. A pesquisa do dever-ser da coexistência, isto é, da sua dimensão ética, é o estudo da vida biográfica no sentido utilizado por A. Schutz; é a análise de vida humana concreta enquanto processo de formação, conquista e desenvolvimento da ordem dos valores. Chega-se, assim à elaboração eidética do vivido humano que a educação não pode esquecer e que, no seu aspecto essencial, a vida do homem consiste em conviver em liberdade e em conquistar os valores. O mundo da vida consiste em compreender que “viver é conviver”. Por isso, viver não é tão-somente possuir células vivas, organismo biológico, estruturas neurofisiológicas em funcionamento, tal como as ciências naturais definem a vida corpórea objetiva do homem.

Para Zilles (2002, p. 51), quando Husserl se ocupa da função do mundo da vida como fundamento das ciências objetivas, costuma relacionar com essas a concepção galileana de natureza. Com essa associação, quer mostrar que, desde Galileu, a ciência emergente desconhece o caráter metodológico da sua atividade com a pretensão de captar com seus instrumentos o mundo tal como é na verdade, por detrás do véu de nossa experiência cotidiana subjetiva e relativa. Tal pretensão ontológica, para ele, foi de consequências equivocadas tanto no racionalismo clássico como no empirismo.

É importante salientar que, quando falamos de experiência vivida, não podemos ser ingênuos e reduzi-la à empiria sensível do mundo físico. A experiência, sem dúvida, é um ato da consciência, que vincula a experiência ao mundo da vida, ou seja, ao mundo pré-científico, de experiência da subjetividade. De modo algum a experiência pode ser reduzida ao mundo das ciências físico-objetivas. Husserl busca, pois, a experiência além da experiência da natureza das ciências objetivas, enquanto vinculadas à categoria do *Lebenswelt*. Sobre isso esclarece Alves (2003, p. 28) que

[...] o tema da indutividade da experiência, tal como ele ocorre na descrição do *Lebenswelt*, essa forma geral do “se-então” mostra já, incontornavelmente, que, para Husserl, a percepção não está encerrada na

positividade de uma presença, mas que ela é uma dinâmica de abertura e progressão de horizonte em horizonte que, finalmente, todos eles se encerram no elemento envolvente de uma doação (prévia) do próprio mundo enquanto tal. O ser-presente objectual sempre emerge e toma forma num tecido de conexões e de implicações que fazem comparecer o todo no sobrelevar de cada parte (sem que o “todo” seja uma simples soma de “objectos”). Essas conexões de fundo tornam aparente esse todo como *pressuposição de sentido* apontando para um fazer-experiência guiado pelo *telos* da concordância e, nessa implicação que insere todo o constituir objectual na unidade de uma só experiência, é o mundo que se constitui e entra em cena segundo a forma de doação que lhe é peculiar.

Como ficou dito, a percepção nada é sem o mundo, como ingrediente de sentido.

A evidência do conhecimento consiste no fato da presença do objeto na consciência. Mas nenhuma evidência é adequada, isto é, nem na percepção nem no juízo a coisa se dá totalmente, adequadamente. Alves (2003, p. 29) acrescenta que “o mundo, segundo o seu sentido próprio, apenas pode assomar como um *prévio*. Ele apenas emerge porquanto as formas activas da intencionalidade se produzam”.

Ainda, conforme Capalbo (2008), o mundo da vida, no sentido de mundo experienciado pelo homem, significa uma realidade rica, polivalente e complexa, que o próprio homem constrói. O *Lebenswelt* é construído pela história, linguagem, cultura e valores. O mundo não é a soma das coisas externas e físicas, nem a totalidade dos objetos produzidos pelo homem na História. O mundo é aquele que se faz fenômeno, que aparece ou apresenta um sentido que se vive e se experimenta na interseção das experiências humanas, em um contexto de lugar e de tempo, de cultura e de sociedade.

O mundo da vida, segundo Zilles (2002, p. 52), representa para Husserl a dimensão interior do sujeito e da história, em que o homem é o centro. O mundo da vida conota os componentes cotidianos da existência pessoal, significando a situação do sujeito na relação intencional com um contexto histórico social que envolve o sujeito cognoscente e o objeto conhecido. É o mundo gerado anonimamente pela colaboração humana que se cristaliza em práxis humana convencionada. É o mundo que, para Husserl, parece possível

restabelecer a conexão entre ciência, ética e vida, pois a ciência é apenas uma modalidade particular de conduta prática,

[...] o mundo humano é o lugar que o homem habita, é a paisagem que ele conhece e na qual convive com outros homens, é a terra em que nasceu e vive, é o lugar no qual se move. É tudo aquilo que o envolve e o cerca no seu espaço vivido. O mundo humano também é o do seu tempo, da sua época, da sua geração, dos acontecimentos e das situações em que eles ocorrem. É no tempo humano que o sentido se manifesta nos eventos e que se vai articulando na tessitura viva da história. O mundo humano é o mundo da cultura e das civilizações, o mundo das ações significativas e valorativas. O mundo do homem não é apenas um mundo natural já dado, mas é, acima de tudo, o mundo que surge da sua ação intencional, da sua liberdade e da busca de sua verdade. (CAPALBO, 2008, p. 146)

Nesse sentido, acreditamos que, partindo do mundo da vida, teremos condições de conquistar horizontes sempre novos, pois detrás das concretizações descobriremos a atividade e a criatividade intencional da subjetividade. Segundo Ales Bello (2004), para Husserl, a autêntica análise de consciência é, pois, hermenêutica da vida da consciência. Resta mostrar que a fenomenologia é o telos, o fim, ou seja, o movimento latente para o qual tende a própria fundação da cultura filosófica. A cosmovisão de Husserl está centrada no conceito de *teleologia*, o qual será também objeto de apresentação nesta pesquisa, por se fazer um relevante conceito que, posteriormente, contribuirá com a proposta de um projeto de gestão na perspectiva fenomenológica e humana (Cf. ALES BELLO, 2004, p. 65).

Para Bunge (2006, p. 376), a teleologia significa o “estudo do fim”; aliás, “*teleos*” em grego significa fim, o fim da ação. O mais importante não é saber se a intenção é boa, mas sim se teve boas consequências. Em latim é *finis*, e assim se torna a causa final. Ligando o princípio ao tomismo vemos que a causa final das coisas é sua causa inicial e que tudo nasce e é atraído de novo para Deus em um processo irrecusável de atração da criatura pelo seu criador. Essa cosmogonia é a crença na criação divina.

Por meio da história, os filósofos se dividiram em campos opostos sobre a questão das realidades e das causas finais da natureza. Então temos que

[...] teleologia é a doutrina de que há causas finais. A teleologia pode ser imanente ou transcendental, bem como radical ou moderada. A teleologia imanente é a concepção de que as coisas (algumas ou todas) têm fins intrínsecos naturais, todos os organismos esforçam-se para chegar à perfeição. A teleologia transcendental sustenta que todas as metas que guiam uma coisa são tanto externas a ela como super-naturais. Enquanto a teleologia transcendente é parte da teologia, a imanente é compatível com uma cosmologia naturalista mesmo se pré-científica. As causas finais de Aristóteles eram imanentes; do mesmo modo o eram as de Tomas de Aquino com referencia à natureza, mas não ao homem. A teleologia radical sustenta que tudo, do elétron ao homem, à sociedade e ao cosmo, tem uma ou outra finalidade. A ciência e a filosofia modernas rejeitam a teleologia radical com respeito à natureza (BUNGE, 2006, p. 376).

Segundo Ales Bello (2004), no período de 1934-38, Husserl dedicou-se ao tema da *Crise das ciências européias e a fenomenologia transcendental*. Persegue a origem dessa crise até a moderna matematização das ciências para abordar a divisão ou ruptura surgida entre o objetivismo fisicalista e o subjetivismo transcendental. Propõe-se a superar esse abismo por meio da Fenomenologia, buscando o fundamento do sentido, oculto às ciências. Escreve, nesse momento, o texto *A Crise da humanidade européia e a filosofia*. Husserl quer mostrar o acesso ou o caminho à fenomenologia transcendental a partir do mundo da vida. Para a autora,

[...] a fenomenologia assume assim uma dupla significação: por um lado, de Fenomenologia Psicológica, funcional à psicologia geral como uma ciência radical de base; por outro lado, de Fenomenologia Transcendental que, em conexão com a filosofia, possui a grande da filosofia primeira, ou seja, a função filosófica de alcançar as *fontes*. As fontes pertencem ao domínio da filosofia transcendental. Ou seja, a tarefa da Fenomenologia Transcendental é a de *escavar*, para atingir o que acontece em profundidade (ALES BELLO, 2004, p. 107).

Nesse sentido, segundo Ales Bello (2004, p. 112), Husserl afirma que não é possível construir nenhuma ciência da natureza e nenhuma ciência humana sem uma base filosófica. Os grandes conceitos como: o que é a natureza? e o que é o ser humano?, devem ser indagados e, mesmo que não sejam investigados explicitamente, na realidade, existe sempre uma antropologia filosófica implícita, assim como sempre existe, em seus

pressupostos, uma interpretação filosófica da natureza implícita, ideias filosóficas embutidas e não explicitadas, mas presentes em cada ciência.

Com base em Zilles (2002, p. 42), podemos dizer que Husserl responsabilizou os filósofos e os cientistas pela crise por terem deixado de servir à razão. Segundo ele, o século da ciência desviou-se da razão. Na oportunidade que lhe foi dada em Viena, Husserl evoca a herança cultural que constitui a base comum da civilização ocidental. Posiciona-se contra o desvio racionalista e, ao mesmo tempo, contra certo irracionalismo, expondo sua própria concepção. Opõe-se ao racionalismo ingênuo dos séculos 17-18 com sua concepção das tarefas infinitas da razão humana; e ao objetivismo reinante nas ciências positivas, de modo especial na psicologia objetiva, pela consciência do espírito enquanto espírito.

Segundo Ales Bello (2004), a psicologia moderna, para Husserl, é a ciência dos acontecimentos reais chamados psíquicos, que apresenta uma conexão concreta com o mundo objetivo e real. O psíquico, ou seja, a dimensão psíquica apresenta-se de modo exemplar e original no vivente como algo que está dentro, aquilo que eu indico como eu e tudo aquilo que se apresenta como inseparável do eu, vivido por ele. Exemplo disso são: aprender, pensar, sentir e querer, bem como os comportamentos, faculdades ou hábitos, fenômenos presentes inclusive no mundo animal. Para Husserl, somente a análise fenomenológica consegue evidenciar a dimensão psíquica dessas vivências. As vivências psíquicas não esgotam os fenômenos próprios do ser humano, o qual não pode ser reduzido somente ao psiquismo (Cf. ALES BELLO, 2004, p. 116).

Quando Husserl fala da crise das ciências não questiona sua cientificidade, nem suas aplicações técnicas, nem seus métodos. Questiona as opções subjacentes à atividade científica como tal e ao seu desenvolvimento. Faz uma severa crítica à racionalidade das ciências exatas. Husserl (2002, p. 91) defende que

[...] a ciência matemática da natureza é uma técnica maravilhosa que permite efetuar induções de uma fecundidade, de uma probabilidade, de uma precisão e de uma facilidade de cálculo, que antes sequer se teria podido suspeitar. Como criação (*Leistung*), é um triunfo do espírito humano. Mas naquilo que concerne à racionalidade de seus métodos e de suas teorias, é totalmente relativa. Já pressupõe uma disposição fundamental prévia que, em si mesma, carece por completo de uma racionalidade efetiva. À medida que se esquece, na temática científica do mundo circundante intuitivo, o fator meramente subjetivo, esquece-se também o próprio sujeito atuante, e o cientista não se torna tema de reflexão. (Com isso a racionalidade das ciências exatas permanece, sob este ponto de vista, na mesma linha da racionalidade que ilustram as pirâmides egípcias).

Por meio dessa análise, podemos mostrar que a história do pensamento moderno é uma busca do sentido da vida humana (teleologia). Para Husserl, a crise das ciências é, em última análise, crise de sentido. O lugar da crise é o projeto de vida, o mundo ético-político. O mundo da ciência foi separado do mundo da vida concreta (Cf. HUSSERL, 2002, p. 55).

Já dissemos que, para Husserl, o mais importante não é a existência, mas a essência, o sentido. Sua ideia é que devemos colocar entre parênteses a existência dos fatos. Quando Husserl propunha isso, muitos diziam que não se pode colocar entre parênteses a existência no sentido de que não se pode negar a existência. Mas Husserl não estava negando a existência, mas sim se referia à existência como fato positivista. Para Ales Bello (2006), os fenomenólogos franceses dizem que a perspectiva da busca de sentido deve ser feita em relação à existência. Nesse ponto, existe uma dificuldade para se compreender o que Husserl quer dizer sobre a existência, porque ele não diz que não existe, apenas não quer levar em consideração a existência como factualidade.

Husserl diz que, se os positivistas acreditam que as coisas existem como fato, como objeto da ciência, esse aspecto da existência não lhe interessa, porque lhe interessa compreender o sentido de todos os fenômenos que estão interativamente sendo analisados e também os detalhes internos ao sujeito referentes aos fenômenos e às vivências (Cf. ALES BELLO, 2006, p. 94).

Todas as coisas existem, eu existo, os outros existem, as comunidades existem, porém Husserl não trabalha sobre o plano da existência, mas do sentido, do significado das coisas que existem. Para Ales Belo (2004), os existencialistas entram na questão dos atos, mas não seguem a análise de Husserl sobre a subjetividade, aliás, é nesse ponto que se separam.

Nessa fase da crise, diz Zilles (2002) que Husserl não compartilha a resignação nem o pessimismo do existencialismo, pois crê no poder da razão humana e busca um diagnóstico das causas da crise para só depois receitar o remédio. Ele ressalta aos europeus que

[...] o maior perigo que ameaça a Europa é o cansaço. Lutemos contra este perigo como bons europeus com aquela valentia que não se rende nem ante uma luta infinita. Então ressuscitará do incêndio destruidor da incredulidade, do fogo no qual se consome toda a esperança na missão humana do Ocidente, das cinzas do enorme cansaço, o fênix de uma nova interioridade de vida e de espiritualização, como garantia de um futuro humano, grande e duradouro, pois só o espírito é imortal (HUSSERL, 2002, p. 96).

Voltando à questão da crise das ciências, podemos dizer que a técnica desinteressa-se de seus fins para concentrar-se nos meios. Por isso a razão última da crise da humanidade é a perda da *teleologia* e, conseqüentemente, do sentido da vida. Cabe à fenomenologia reconciliar o mundo da ciência e da técnica com o mundo da vida a partir da teleologia inerente ao último. Dessa forma, precisamos compreender que

[...] o *telos* espiritual da humanidade [...] no qual está compreendido o *telos* particular das nações singulares e dos homens individuais, situa-se num infinito, é uma ideia infinita, para a qual tende, por assim dizer, o vir-a-ser espiritual global (ZILLES, 2002, p. 18).

Refletir sobre a história, para Husserl, segundo Zilles (2002, p. 55), equivale a meditar sobre seu sentido. Dessa maneira, a filosofia husserliana da história sustenta-se pela ideia de finalidade ou *telos*. É o *telos* ou o fim que orienta a história da humanidade européia, consiste na realização da razão mediante a elaboração de uma filosofia concebida como saber

fundamental, uno e universal. Por meio da análise da história, Husserl quer deixar manifesto o sentido que orienta os acontecimentos filosóficos e científicos da modernidade.

A recuperação do sentido da ciência passa por um retorno à estrutura teleológica do mundo da vida. A teleologia coincide com a estrutura tendencial e intencional de todo ser. Ter teleologia equivale a estar orientado para a autorrealização de si mesmo, para a verdade de si mesmo, para a própria evidência. Assim a teleologia expressa o dinamismo das coisas enquanto tendem à perfeição em um progresso infinito. Husserl (2002, p. 93) afirma que “o espírito, e só o espírito é o que existe em si mesmo e para si mesmo, só o espírito é autônomo e pode ser tratado nesta autonomia, e só nesta, em forma verdadeiramente racional, de um modo verdadeiro e radicalmente científico”.

Segundo Ales Bello (2004), é Edith Stein, discípula de Husserl, que se interessa pela estrutura do sujeito e reconduz os fenômenos à existência. Então chamamos os atos intelectuais, os racionais e também os atos morais ligados à vontade, de espirituais. Quando queremos fazer alguma coisa, estamos tomando uma posição consciente, pois querer é tomar posição consciente. Husserl diz que na consciência se encontram as correntes. A consciência é o estado de estar cômico, de estar ciente, portanto é o estado ciente dos atos que estamos realizando. As correntes de consciência nos remetem a um princípio absoluto, pois para nós, a consciência é um elemento absoluto indiscutível, uma vez que não podemos sair da consciência (Cf. ALES BELLO, 2006, p. 97).

No entanto, os atos da nossa consciência nos permitem dizer que não somos absolutos, mas que deve existir alguma coisa de absoluto. Todos os atos têm uma característica, que nos indicam também uma limitação: se em um momento fazemos isso, não podemos fazer aquilo ou outra coisa, portanto somos conscientes de nossa limitação, mas, às vezes, queremos fazer algumas coisas que não conseguimos.

Ainda para Ales Bello (2006), nós desejamos não ter limites, até pensamos em algumas coisas sem limites. Dizemos que somos limitados porque comparamos a nossa limitação com alguma coisa de ilimitado. Isso significa que há correntes de consciência que nos dizem que nossos atos, são importantes, mas são limitados, e que existe algo que nos transcende, e que o conhecimento dessa transcendência está em nós. Dessa forma,

[...] aponta para isso Husserl quando diz que essas correntes de consciência devem levar a um Absoluto que está fora, que transcende, mas que também está dentro, no conhecimento da sua transcendência. Nós não poderíamos falar de uma transcendência ilimitada, se não soubéssemos já o que é uma transcendência ilimitada, pois, como seres limitados, não podemos elaborar um conhecimento ilimitado (ALES BELLO, 2006, p. 99).

Conforme Zilles (2002), Husserl afirma que a teleologia conduz necessariamente para a humanidade verdadeira e autêntica na práxis humana do futuro. A fenomenologia tematiza a subjetividade transcendental enquanto origem e raiz de toda a intencionalidade e sentido, pois a ciência é um produto humano que parte de uma intuição pertencente ao mundo da vida, fundamento último das ciências.

Entendemos que a fenomenologia elaborada por Husserl propõe um método no qual todo conhecimento se constrói em referência à subjetividade. Dessa forma, a fenomenologia entende-se na função de filosofia primeira, paradigma de todo o saber, que tendo sentido em si mesma, e o confere às demais ciências. Nesta pesquisa, buscamos no método fenomenológico os sentidos para compreender o ser gestor educacional em seu mundo vivido.

CAPÍTULO III

O DESVELAR DO FENÔMENO: EXPERIÊNCIAS DE GESTORES E PESQUISADORES FENOMENÓLOGOS

Entender que nossa vida tem uma estrutura comum, mas tem experiências com conteúdos diversos, nos permite superar o relativismo. Pois é verdade que nós não possuímos os mesmos conteúdos de experiências; porém há um aspecto de universalidade presente em todos os seres humanos: as vivências, ou seja, operações, atos que todos os seres humanos podem realizar, pois compõem suas estruturas, pertencem à estrutura transcendental do ser humano.

(Ângela Ales Bello)

Neste capítulo, buscaremos as coisas mesmas, as concepções dos gestores, para desvelar o sentido da gestão educacional no viés fenomenológico. A fenomenologia não se funda em uma ideia previamente concebida, mas busca a verdade por meio da “mostração” do sentido das coisas e do mundo. É nessa perspectiva que analisaremos o mundo vivido da experiência em gestão educacional dos gestores, por meio dos discursos.

1. A preparação dos dados para interpretação

Obtido os discursos dos gestores educacionais, deles destacamos as categorias significativas para a análise, as quais encerram princípios sobre a temática pesquisada. Tais fragmentos preparam o terreno para a redução fenomenológica e para a interpretação propriamente dita. É interessante notar que o método fenomenológico, já apresentado no início deste trabalho, embora tenha três momentos distintos (reflexão, redução e suspensão), na prática exige do pesquisador um movimento simultâneo das referidas etapas. É um movimento de ir e vir e isso é bastante caracterizado no momento em que destacamos as categorias de significado do corpo dos discursos. De alguma maneira, ao procurar os fragmentos relevantes dos discursos, simultaneamente estamos trabalhando os conceitos de reflexão, redução e suspensão, assim como da *epoché*, intencionalidade e *lebenswelt*.

A seguir, descrevemos como obtivemos as categorias de significado dos discursos, do ponto de vista da gestão educacional, ou seja, destacamos os sentidos do ser gestor educacional por meio das respostas dos gestores. Para tanto, realizamos inicialmente uma leitura da descrição dos discursos, seguido de uma releitura pausada da mesma descrição para discriminar e destacar os dados relevantes e essenciais para a análise. Essa etapa compreende a reflexão fenomenológica, o primeiro momento do método.

A releitura do discurso foi intercalada com a leitura do referencial teórico e metodológico proposto para pesquisa, apresentado nos capítulos um e dois, em uma dinâmica que nos permitiu ver que certos trechos da descrição traziam fragmentos sobre a gestão educacional que serviam para reforçar o que já estava posto e para nos motivar a ir além do já estabelecido. Ao detectar as categorias de significado nos discursos dissertados, adotamos o procedimento de destacá-los para facilitar o estudo. Em seguida, elaboramos um quadro analítico para o discurso de cada gestor, a partir do exemplo de análise dos aspectos ideográficos, citado na obra *Fenomenologia: confrontos e avanços*, da Professora Maria Aparecida Bicudo (2000, p. 83). Nesse quadro agrupamos, na primeira coluna, os fragmentos do discurso de cada gestor; na segunda, as categorias de significado para análise; e, na terceira, a explicação de cada categoria de significado.

Obtidas as categorias de significado, passamos ao exercício da redução fenomenológica. A nosso ver, esse momento foi o mais importante em nossa trajetória fenomenológica porque reduzir consistiu em apreender o essencial constante na categoria de significado, ou seja, apreender a estrutura, o significado da variável de pesquisa dado pelo sujeito de pesquisa. Sem a realização dessa etapa, dificilmente teríamos condições de apreender o sentido em que a variável de pesquisa foi usada pelo sujeito da ação.

Após o exercício da *epoché*, passamos a submeter as categorias de significado novamente a um processo reflexivo para uma depuração conceitual, tendo em vista os

fundamentos teóricos sobre a gestão educacional e sobre a fenomenologia. Isso consistiu apreender o fenômeno da gestão que nela estava presente, ou seja, obter a essência da descrição que “se mostra ocultando-se” nas categorias de significado e chegamos à explicação do significado. Convertemos as categorias de significado selecionadas do discurso para um discurso educacional na forma de asserções que indicassem o mais fielmente possível as ideias articuladas no discurso do gestor. Definidas as asserções articuladas do discurso, transcrevemo-nas para a terceira coluna do quadro analítico.

É importante destacar que tanto na obtenção das categorias de significado quanto no processo de redução e também na leitura e interpretação dos discursos, em todas as circunstâncias, estivemos atentos ao terceiro princípio da fenomenologia, que é a suspensão de valores e julgamento. Sobre isso, Capalbo (2008, p. 21-22) esclarece que

[...] essa redução se faz em níveis diversos, na medida em que aquilo que é colocado entre parênteses, em suspensão, pela *Epoché*, é de maneira diversa. Temos assim a redução eidética, que nos permite distinguir fatos e essências. Eu coloco entre parênteses o fato, deixando surgir a ideia, o sentido. O *eidós* do fato, a sua essência, a sua significação, revela-se em situação. Para compreender a facticidade, a consciência necessita dos conceitos, das essências, que devem, entretanto, trazer-nos todas as suas relações com o vivido. Por isso, não se pode pensar que pela redução eidética eu reduzo o mundo a uma ideia. Ao contrário, ela deve deixar transparecer o mundo tal qual ele é.

Ver a realidade como ela é não constitui tarefa fácil, mas tendo em mente que isso é fundamental, se faz abstendo-se de hipóteses ou pressupostos. A redução fenomenológica, na verdade, foi iniciada ainda no momento da procura das categorias de significado e leitura do referencial teórico que sustenta esse trabalho. Mas foi na análise da linguagem cotidiana do sujeito de pesquisa que detectamos o discurso de modo mais depurado. Na redução, também trabalhamos com o conceito de suspensão, ou seja, observamos mais que julgamos.

2. As categorias de significado

Para obtenção das categorias de significado, analisamos todos os discursos dos gestores da pesquisa e procuramos manter o rigor do método fenomenológico. Foi preciso descrever concretamente o fenômeno para, posteriormente, irmos à essência dele, ou seja, ao sentido de ser gestor educacional relatado por cada pesquisado.

Observamos que, sem o recurso da redução que o método fenomenológico nos proporciona, as categorias de significado poderiam ter classificação multiparadigmática porque, isoladamente, denota qualquer sentido e não o sentido pré-reflexivo que nos interessa. Com as categorias de significado definidas, obtivemos nossa matéria prima de reflexão para análise e compreensão dos sentidos e do modo de ser gestor de cada sujeito.

Outras categorias de significado poderiam ter sido classificadas como itens descritos nas posturas dos gestores, mas justificamos as escolhas feitas pela análise articulada dos fragmentos de significado com o discurso como um todo; pelos objetivos da pesquisa e acrescentado a nossa experiência como gestora. Com tal procedimento, o sentido descrito da ação do gestor que selecionamos foi o que melhor explicita seu discurso. Entretanto, ressaltamos que a ação não pode ser reduzida a uma estratégia, porque ela, enquanto ação humana, não se reduz a um processo, não corresponde à teleologia como lei, nem tampouco a um ato voluntário puro (REZENDE, 1990, p. 56).

Neste sentido fizemos o exercício fenomenológico, movimento de ir e vir, caminhando ao redor do fenômeno, pelos discursos de cada gestor (Apêndices, D; E; F; G; H), o que requereu muito tempo de trabalho, pois analisamos cuidadosamente os discursos reflexivos em que foram relatados suas experiências. A leitura e a releitura dos discursos permitiram levantar as categorias de significado de cada um, que foram agrupadas no quadro analítico e colocadas na primeira coluna. Na coluna do meio, reduzimos as categorias de

significado utilizando polaridades que expressam de um lado, os significados característicos dos modelos técnicos e tradicionais na gestão educacional e do outro os significados de humanização propostos na gestão educacional na perspectiva fenomenológica. Na terceira coluna, apresentamos as asserções articuladas do discurso em vista de uma interpretação, conforme passaremos a apresentar.

3. Análise ideográfica dos discursos

Quadro 1 - Discurso do Gestor 1

Discurso do gestor	Redução das categorias de significado	Asserções articuladas do discurso
“O primeiro passo que dei ao assumir a posição de Pró-reitora de graduação foi indagar pelo significado da graduação... Acredito que sem essa compreensão não é possível avançar em direção à elaboração de projetos e de táticas administrativas”.	1. Desconhecimento/Conhecimento 2. Estabelecido/ Inovação	1. O gestor deve buscar a compreensão do fenômeno, em uma perspectiva de avanço. Pois o conhecimento possibilita as mudanças desejadas. 2. Não deve ficar preso ao dito e estabelecido, mas inovar, indo além.
“Fenomenologicamente, pus-me a caminho dessa compreensão. [...] Para tanto, procurei ir aos cursos eles mesmos... Foram efetuadas visitas às Unidades Universitárias”.	1. Existente / Inexistente 2. Distanciar/ Aproximar	1. Na busca da compreensão do fenômeno é necessário partir das coisas mesmas, relacionar e confrontar o existente e o inexistente na busca de novos caminhos. 2. Aproximar e integrar todas as atividades da gestão.
“Decisões de cunho administrativo, que diziam respeito à vida dos (as) funcionários (as), e que sempre traziam embates por conflitos de vontades, consideramos que, em reunião sob minha coordenação, poderiam ser decididos por eles próprios”.	1. Autoritário/ Democrático 2. Divergente /Convergente 3. Conflito / Colaboração	1. Respeito à diversidade é fundamental para todo gestor democrático. 2. Decisões colegiadas é o caminho para resolução das divergências humanas e administrativas. 3. A colaboração gera comprometimento e supera conflitos.

“Foi um trabalho difícil, árduo, que exigiu estudos, discussões, enfrentamentos de confrontos com pessoas que expressavam opiniões contrárias”.	1. Indiferença/ Diálogo 2. Conformismo/ Resistência	1. O gestor coloca as dificuldades do trabalho pautado na dimensão fenomenológica, pela falta de diálogo e pela indiferença nas relações. 2. Afirma ser necessário criatividade, pesquisa, coragem, envolvimento e diálogo para lidar com o conformismo e resistência.
---	--	---

O gestor nos apresenta em seu discurso possibilidades para o exercício de uma gestão educacional mais humana a partir da fenomenologia. Segundo ele, o gestor educacional deve buscar a compreensão do fenômeno, em uma perspectiva de avanço. O conhecimento possibilita as mudanças desejadas. O gestor não deve ficar preso ao dito e estabelecido, mas inovar, indo além. Na busca da compreensão do fenômeno, é necessário partir das coisas mesmas, relacionar teoria e prática, confrontar o existente e o inexistente na busca de novos caminhos, aproximar e integrar todas as atividades da gestão.

Segundo o gestor, toda mudança exige comprometimento, estar junto para compreender o fenômeno. Com uma postura de colaboração, diálogo e abertura diante dos acontecimentos é possível romper com as indiferenças nas relações institucionais. Respeito à diversidade é fundamental para todo gestor. Decisões colegiadas é o caminho para resolução dos conflitos humanos e administrativos. A colaboração gera comprometimento. O gestor coloca as dificuldades do trabalho pautado na dimensão ética humana, a qual exige criatividade, pesquisa, coragem e envolvimento, para lidar com as diversidades. O envolvimento supera o conformismo e a indiferença.

Quadro 2 - Discurso do Gestor 2

Discurso do gestor	Redução das categorias de significado	Asserções articuladas do discurso
--------------------	---------------------------------------	-----------------------------------

“A sociedade mostra um alto grau de alienação por ter aderido totalmente ao mundo da planificação e da coisificação. Sua ontologia quer demonstrar que nosso ser- mundo está determinado por dois modos fundamentais de ser: o em-si e o para-si. O primeiro é típico da coisa, o segundo é o modo como o homem vive. A grande questão ética que se coloca é que o homem, cada vez mais, quer viver como coisa”	1. Coisificação/Humanização 2. Ser em si/ Ser para si 3. Alienação/Conscientização 4. Despersonalização/Individualização	1. O gestor apresenta uma problemática social, que também está presente na gestão educacional, a coisificação humana. 2 e 3. O indivíduo vive uma alienação em-si, consentindo viver como uma coisa. 4. Despersonalizado vive sem perspectiva e alienado. Essa situação vivida pelo homem de coisificação é contrária a sua ontologia de ser para-si.
“Por isto, podemos notar que a educação e todos os demais ambientes de trabalho sofrem do mal da gestão tecnicista, qual seja, os limites do homem não são respeitados. Transforma-se o homem em uma máquina, que não tem desejos nem sonhos e fragilidades, somente um veículo para o lucro e a produtividade”.	1. Tecnicismo/Humanismo 2. Objetividade/Subjetividade 3. Ter/ Ser 4. Máquina/ Homem	1 e 2. Para o gestor, a gestão educacional está contaminada pelo tecnicismo e objetivismo. 3. O ser foi transformado em ter... 4. Como máquina o homem vive sem esperanças e desejos, como um veículo de lucratividade.
“Se a tomada de consciência do ambiente em que se vive detecta esta impessoalidade, o momento seguinte requer uma mudança de atitude. Esta mudança requer algo que é difícil, solicita uma mudança de hábitos, rotinas e até do ambiente de trabalho. (...) a vontade de mudar seja capaz de suplantar o modo de vida "cristalizado". Creio que o projeto educacional deve retomar o valor das ciências humanas. Husserl, no final da vida escreveu sobre a crise das ciências e sobre a crise das humanidades, das ciências do homem e de seus projetos.	1. Impessoalidade/Pessoalidade 2. Estagnação/Transformação 3. Cientificismo/Humanismo	Segundo o gestor se temos uma realidade impessoal na gestão educacional e temos consciência disso, cabe a nós buscar uma transformação Para transformar hábitos e atitudes, algo “cristalizado” leva tempo e demanda esforço conjunto. Para tanto o gestor sugere um projeto de gestão educacional que retome e valorize as ciências humanas.
“Nossa cultura não suporta o fracasso e o erro. (...) não conseguimos sair do sistema de premiação do sucesso e punição dos fracassos. Esquecemos que existem outras psicologias e outros modos de encarar o processo. (...) Creio que o foco	1. Punição/Premiação 2. Fracasso/Sucesso	1. Nossa cultura, assim como a gestão educacional tem adotado um sistema de punição e premiação do humano. 2 Utilizamos a premiação do sucesso e punição dos fracassos também na gestão educacional.

não deveria recair somente sobre o modo como as ações podem ser feitas e refeitas com sucesso mas como o homem pode aprender com seus erros, que no final, não são erros, mas modos outros de fazer as coisas”.		
“Creio que uma visão mais humana e menos mercadológica é imprescindível nos projetos educacionais. A lei de "levar vantagem em tudo" pode valer para uma visão economicista, mas não serve para uma vida social saudável. Superar o espírito de competição, típico de uma vida selvagem, deve ser um dos objetivos da formação educacional. A educação pode ser também o modo pelo qual o homem pode inventar um novo modo de ser homem”.	1. Lógica de mercado/Lógica humana 2. Competitividade/Colaboração 3. Falta de formação/Formação	1. A gestão educacional saudável deve ter uma visão mais humana e menos mercadológica. 2. Há uma necessidade de superar paradigmas em busca de relações de colaboração superando espírito de competição por uma perspectiva mais solidária e humana. 3. O caminho é pela educação onde o homem pode inventar um novo modo de ser homem e uma nova maneira de gerir as instituições educacionais.
“Revalorização das ciências humanas, das artes, dos trabalhos corporais e da literatura nos currículos. Cada vez mais estamos transformando nosso educando em um computador que somente acumula e calcula dados que são programados para tarefas específicas. O projeto do homem-máquina deve ser substituído pelo do homem integral, racional, que vive emoções e é corpóreo”.	1. Razão/ Emoção 2. Máquina/Homem	1 e 2. O gestor propõe a valorização das ciências humanas como sendo uma possibilidade de humanização, pois o projeto do homem-máquina deve ser substituído pelo do homem integral, racional, que vive emoções e é corpóreo.

O gestor apresenta em seu discurso uma problemática social, que também está presente na gestão educacional, em que o indivíduo vive uma alienação em-si, consentindo viver como uma coisa, despersonalizado, mercantilizado, sem perspectiva e alienado. Essa situação vivida pelo homem de coisificação é contrária à sua ontologia de ser para-si. Nesse sentido, o gestor diz que a gestão educacional está influenciada pelo tecnicismo, mercantilismo, objetivismo etc. e transformou o humano em coisa ou em máquina sem esperanças e desejos, um veículo de lucratividade. Para o gestor, se temos uma realidade

impessoal na gestão educacional e temos consciência disso, cabe a nós uma postura de mudança e uma vontade para transformar hábitos e atitudes. Mudar algo “cristalizado” leva tempo e demanda esforço conjunto. Para tanto, o gestor sugere um projeto de gestão educacional que retome e valorize as ciências humanas em uma perspectiva fenomenológica a partir de Husserl.

Na concepção do gestor, nossa cultura, assim como a gestão educacional, não tem respeitado a diversidade e não aceita o erro, dimensão própria do ser humano. Utilizamos um sistema de premiação do sucesso e punição dos fracassos, o que ocorre também na gestão educacional. É preciso criatividade e inovação para perceber que os erros podem ser maneiras outras de se fazer as coisas. Uma gestão educacional saudável deve ter uma visão mais humana e menos mercadológica. Há uma necessidade de superar paradigmas como “levar vantagem em tudo”, “o espírito de competição” por uma perspectiva mais solidária e humana. O caminho é pela educação em que o homem pode inventar um novo modo de ser homem e uma nova maneira de gerir as instituições educacionais.

Consciente de que o homem não pode ser explicado nem definido por conceitos, o gestor educacional deve considerar a subjetividade nas relações e entendê-la também como ação e reflexão das pessoas diante das vivências e situação no mundo. O gestor propõe a revalorização das ciências humanas, das artes, dos trabalhos corporais e da literatura nos currículos como possibilidade de humanização. Isso porque o projeto do homem-máquina deve ser substituído pelo do homem integral, racional, que vive emoções e é corpóreo.

Quadro 3 - Discurso do Gestor 3

Discurso do gestor	Redução das categorias de significado	Asserções articuladas do discurso

“Gestores precisam abrir suas mentes, buscar informações continuamente, analisar criticamente o que, historicamente, vem sendo apregoadado como um modelo adequado de gestão (...) que levará a ressignificar modelos mentais”.	1. Formação técnica/Formação existencial 2. Pragmático/Ressignificado	1. Gestores precisam ter uma formação continuada numa perspectiva ampla e existencial para que possa criticamente compreender todo processo histórico de sustentação de seu trabalho. 2. Para não se prender ao pragmático, mas buscar sempre ressignificar sua atuação que é inconclusa.
“Organizações podem ser tudo, mas não existirão se não houver pessoas. Pessoas é que são capazes de se auto-organizar. Máquinas não têm essa capacidade. Então, a partir dessa capacidade e da abertura da mente, provocada por novas leituras, observação de experiências vidas, pessoas têm potencial para mudanças. Relevante é que compreendam a necessidade”.	1. Máquinas/Pessoas 2. Desorganização/Organização 3. Fechamento/Abertura 4. Cristalização/ Mudança	1. O gestor precisa compreender a importância das pessoas para o bom funcionamento das instituições. 2. Pois são elas que possuem a capacidade de organização 3 e 4. Com a abertura das mentes as mudanças acontecerão. Somente as pessoas têm essa capacidade de auto-organizar.
“No caso do Brasil, as políticas educacionais têm privilegiado benesses político-em detrimento de uma ação construtiva de engrandecimento (...) o retrato do que fazemos com a educação no Brasil, o que inclui a formação de gestores”.	1. Ausência de ética/ Ética 2. Desqualificado/Qualificado 3. Desvalorização/Valorização	1. Infelizmente no Brasil as políticas educacionais são desconstrutivas. 2. Não têm se voltado para valorização do humano numa dimensão ética. 3. Ao contrário reforçam as políticas mercantilistas e não valorizam a formação do gestor.
“Encarar a educação como algo muito sério(...) facilitar o auto-conhecimento do educando, como ser pensante, construtor de sua vida, sujeito de seu existir e de seu processo histórico, participante ativo da construção, reconstrução e sustentação da realidade social(...) conduzam o educando à ação responsável, ao comportamento ético, à cidadania, entendida esta como uma relação de direitos, mas também de deveres”.	1. Irrefletido/ Refletido 2. Irresponsabilidade/Responsabilidade 3. Desconhecimento/Autoconhecimento	1. A proposta do gestor é de encarar a gestão educacional como algo sério refletindo sobre o significado das pessoas. 2. Buscando com responsabilidade envolver os sujeitos nesse processo participativo. 3 A ação do gestor deve buscar um auto-conhecimento no sentido de ação conjunta, rumo a estruturação da cidadania como uma relação de direitos e deveres entre os homens.

Para o gestor, gestores educacionais precisam ter uma formação continuada em uma perspectiva ampla para que possam criticamente compreender o processo histórico de

sustentação de seu trabalho para não se prender ao que é meramente pragmático. Gestores precisam compreender a importância das pessoas para o bom funcionamento da instituição, assim elas devem ser o centro de todas as ações institucionais. Devem ser conscientes de que são as pessoas que fazem as mudanças acontecerem. Somente as pessoas têm essa capacidade de auto-organizar.

O gestor faz uma crítica contundente à educação brasileira. Ele diz que, infelizmente, as políticas educacionais do Brasil são desconstrutivas, não têm se voltado para valorização do humano, ao contrário: reforçam as políticas mercantilistas e não valorizam a formação de modo geral, o que inclui do gestor educacional.

A proposta do gestor é de que devemos encarar a gestão educacional como algo sério, respeitar as pessoas e buscar uma reestruturação nas instituições, envolvendo os sujeitos nesse processo. A ação do gestor deve ser no sentido de envolver a todos em uma ação conjunta, responsável e ética rumo à construção da cidadania como uma relação de direitos e deveres entre os homens.

Quadro 4 - Discurso do Gestor 4

Discurso do gestor	Redução das categorias de significado	Asserções articuladas do discurso
“A fenomenologia se apresenta como contraposição aos demais modelos, como crítica à ciência e à técnica “modernas”. É por intermédio deste modo peculiar de girar o olhar para o real identificando, no real, o seu caráter fenomênico e não de objeto”.	1. Acrítico/Crítico 2. Imaginário/Real	1. A fenomenologia busca no mundo real ou vivido a compreensão do fenômeno. 2. Trabalha então valorizando a existência vivida de forma crítica e consciente.

“A interpretação fenomenológica é apenas uma perspectiva, por isso mesmo sempre provisória. Se a fenomenologia assim se compreende, também as relações devem ser “vistas”, compreendidas nesta perspectiva de provisoriedade, relatividade da verdade, liberdade de escolhas, responsabilidade pelas consequências”.	1. Absoluto/Relativo 2. Inverdade/Verdade 3. Irresponsabilidade/Responsabilidade	1. A fenomenologia se apresenta como uma perspectiva sempre provisória e inconclusa, ela se pauta na relatividade. 2 e 3. A verdade deve ser pautada de liberdade de escolhas e de responsabilidade pelas consequências de todas as ações humanas.
“A postura fenomenológica (existencial, pois é esse o meu viés) que se institui com base na angústia, na fluidez e aceitação da insegurança como próprio do existir, logo, do ser é, segundo minha perspectiva, uma forma de propor e compreender a convivência e instituí-la prazerosa”.	1. Não existência/Existência 2. Angústia/Aceitação	1. A postura fenomenológica existencial se fundamenta com base nas questões do humano, próprias do existir que é racional e emocional. 2. Considera as dimensões do humano numa perspectiva de aceitação na convivência prazerosa.
“Constituir um projeto educacional colocá-lo em marcha, em prática já se institui um desafio. Orientá-lo à pessoa e seu mundo mais ainda, porque as complexidades das múltiplas referencialidades teriam que ser consideradas. Mas, justamente por isso, a polissemia peculiar à fenomenologia parece ser mais viável”.	1. Acomodação/ Construção 2. Simplificado/ Complexo	1. Constituir esse projeto educacional voltado para o humano é complexo, considerando as múltiplas referencialidades desse humano. 2. O referencial fenomenológico com sua polissemia é então o mais viável para esse desafio de trabalhar as relações humanas.
“Este projeto educativo teria que assumir a fluidez, a rapidez, a multiplicidade de perspectivas, a liberdade, a responsabilidade como perspectivas permanentes de o fenômeno se apresentar à consciência(...) não é possível escrever um projeto nos moldes que são apresentados nos formulários, talvez em poucas linhas fosse possível escrever um projeto por meio de interrogações visando à compreensão do sentido da vida em suas diferentes formas de manifestação e estados de consciência”.	1. Multiplicidade/ Singularidade 2. Impessoal/ pessoal 3. Irresponsabilidade/Responsabilidade	1. O caminho para a constituição de um projeto educacional na perspectiva fenomenológica se desvela por meio da interrogação e considera a multiplicidade do ser. 2. A partir de uma articulação da multiplicidade do sentido da existência e suas manifestações pessoais. 3. Pois é numa perspectiva responsável que o fenômeno se apresenta à consciência.
“Norteados pela fenomenologia somos impelidos à busca do	1. Ser/ Vir-a-ser	1. A motivação movimenta o vir-a-ser que é permanente, pois se dá de

movimento de vir-a-ser nunca num todo, mas de um contingente. Não há um constructo ideal a ser perseguido. A pluralidade é que é a lei natural como dizia Arendt, cada fenômeno é igual a uma possibilidade de mostrar-se e de ocultar-se, ou se desfigurar e configurar”.	2. Singularidade/Pluralidade 3. Ocultar-se/ Mostrar-se	forma contingente e não na totalidade. 2. Não temos um modelo ideal de gestão educacional a ser seguido mas na pluralidade temos a riqueza. 3. Sabendo que cada fenômeno tem suas possibilidades que se mostra ocultando-se.
--	---	--

Para o gestor, a fenomenologia se contrapõe aos modelos técnicos da ciência. Destaca a peculiaridade da concepção fenomenológica e diz que ela se dirige ao mundo vivido, busca a sua essência. A fenomenologia trabalha no plano da existência, da crítica e do real vivido. Para o gestor, se a própria fenomenologia se apresenta como uma perspectiva sempre provisória e inconclusa, também as relações humanas devem ser compreendidas nessa relatividade de verdade, de liberdade de escolhas e de responsabilidade pelas consequências. Segundo o gestor, a postura fenomenológica existencial se fundamenta com base nas questões do humano, próprias do existir. Considera, pois, o emocional em uma perspectiva de tornar a convivência prazerosa, em que o humano é valorizado na sua essência.

Constituir um projeto educacional voltado para o humano não é tarefa simples, considerando as múltiplas referencialidades desse humano e, por isso mesmo, o gestor diz que o referencial fenomenológico com sua polissemia parece ser o mais viável para esse desafio. O caminho para a constituição desse projeto educacional, na perspectiva fenomenológica, não ocorre pelas técnicas convencionais e por formulários, mas por meio de interrogações sempre na busca da compreensão do sentido da existência e de suas manifestações. Deve assumir a fluidez, a rapidez, a multiplicidade de perspectivas, a liberdade, a responsabilidade como alternativas permanentes de o fenômeno se apresentar à consciência.

O gestor destaca que o movimento de vir-a-ser deve fazer parte permanente na gestão educacional, pois ele se dá de forma contingente e não na totalidade. Não temos um

modelo ideal de gestão educacional a ser seguido, mas a pluralidade é que cada fenômeno tem sua possibilidade que se mostra ocultando-se.

Quadro 5 - Discurso do Gestor 5

Discurso do gestor	Redução das categorias de significado	Asserções articuladas do discurso
“Penso que a contribuição da fenomenologia à gestão educacional é o da inclusão. A gestão educacional, necessariamente, envolve aspecto técnico-burocráticos, políticos e econômicos, porém, deve ter como elemento teleológico e ontológico a promoção do ser humano. estar constantemente pré-ocupado em assegurar o desenvolvimento da gestão participativa e da autogestão”.	1. Exclusão/ Inclusão 2. Técnico/ Humano 3. Técnico-burocrático/Auto- gestão	1. A grande contribuição da fenomenologia é o processo de inclusão que ela propicia. 2. A consciência de que as questões técnicas e burocráticas existem e são necessárias não as tornam a essência da gestão. 3. O ser humano é o elemento teleológico e ontológico de todo trabalho na gestão educacional, para assegurar a autogestão.
“O fenômeno da gestão educacional põe em relevo necessariamente, a questão da intersubjetividade. Isso significa que a tomada de consciência sobre a gestão alcança uma diversidade de graus de compreensão, conforme os sujeitos que a ela se dirigem. Apesar disso, é possível pensar em uma realidade objetiva espaço-temporal comum a muitos, ou seja, o âmbito da existência de um determinado grupo social”.	1. Objetividade/Intersubjetividade 2. Incompreensão/compreensão	1. Ao colocar em destaque as questões do humano a gestão educacional necessariamente terá que trabalhar com a intersubjetividade humana. 2. A gestão que é cheia de possibilidades conforme os sujeitos que a constituem por meio da compreensão pode ser transformada.
“Penso que noções como “tensão”, “ambiguidade” e “paradoxo” são elementos centrais numa perspectiva de gestão educacional numa ambiência fenomenológica, pois implicam em recusa do <i>status quo</i> , em questionamento, em inconformismo, em não submissão ao instituído. O academicismo e o cientificismo, ao contrário, implicam em estabilidade, em não-discussão, em ideias pré-concebidas, em intolerância, em lugares-comuns”.	1. Conformismo/Tensão 2. Cientificismo/humanismo 3. Intolerância/ Tolerância	1. Numa ambiência que pretenda fenomenológica será comum momentos de tensão, ambiguidade, paradoxo e intolerância. 2. A gestão educacional nesta perspectiva humanista recusa o instituído e o determinado. 3. Caracteriza-se pelo questionamento, o inconformismo a não submissão a modelos.

“A convivência humana, na perspectiva fenomenológica, abre mão do prazer se este não estiver de par com a verdade. A <i>epoché</i>, a <i>redução fenomenológica</i> e a <i>intencionalidade</i> não pressupõem o apaziguamento, mas a irrecusável luta em favor da autenticidade nas relações humanas, o que quase nunca se dá sem ferir suscetibilidades e sem abalar estruturas prontas e acabadas”.	1. Prazer/Verdade 2. Inautêntico/autêntico	1. A convivência humana fenomenológica só faz sentido instituída pela verdade. 2. A fenomenologia luta pela autenticidade nas relações humanas, o que envolve quase sempre conflitos e divergências. O gestor nessa perspectiva trabalha constantemente com a busca da autenticidade em suas relações múltiplas.
---	---	---

Para o gestor, a grande contribuição da fenomenologia é o processo de inclusão que ela propicia. O gestor precisa ter consciência de que as questões técnicas e burocráticas existem e são necessárias, entretanto não representam a essência da gestão. O ser humano deve ser o elemento teleológico e ontológico de todo trabalho na gestão educacional, a preocupação constante deve ser de assegurar a participação desse mesmo humano na gestão de forma inovadora. Ao colocar em destaque as questões do humano, a gestão educacional necessariamente terá de compreender o significado da gestão, que é cheia de possibilidades conforme os sujeitos que a constituem.

Nesse sentido, segundo o gestor, é possível também pensar a subjetividade e a intersubjetividade da realidade objetiva em busca de um espaço comum de colaboração. Para o gestor, em uma ambiência que se pretenda fenomenológica, será comum momentos de tensão, ambiguidade, paradoxo etc., pois a gestão educacional nessa perspectiva implica recusa do instituído e do determinado. Caracteriza-se pelo questionamento, inconformismo, não submissão a modelos, instabilidade que é do humano, sempre em busca da compreensão do fenômeno, que é inconcluso. A fenomenologia luta incessantemente pela autenticidade nas relações humanas, o que envolve quase sempre conflitos e divergências, pois ela abala as estruturas já estabelecidas e instituídas.

4. Interpretação das dialeticidades presentes nos discursos

A fenomenologia, enquanto teoria, método e prática, abriu horizontes e foi fundamental para que pudéssemos desvelar os diferentes significados da gestão educacional nos aspectos da orientação técnica-científica e de humanização retirados dos discursos dos gestores pesquisados. Lembramos que as generalidades obtidas nessa análise indicam a iluminação de uma perspectiva do fenômeno, considerada a sua inesgotável abrangência. Para Martins (1989, p. 76), a interrogação sobre o fenômeno não se esgota porque sempre haverá um outro sujeito para o qual ele se mostrará de uma maneira diferente.

Continuando a descrição do fenômeno desvelado na gestão educacional, apreendemos, a partir da análise ideográfica, as dialeticidades que nos ajudaram a desocultar outros aspectos do fenômeno na busca de sua completude, para uma síntese mais conclusiva.

Tomando o mundo da vida do gestor como o lugar que dá sentido e finalidade ao seu agir e ser, temos que os significados captados nesta pesquisa responderam a muitas de nossas inquietações, mas também suscitaram novos questionamentos. Para nossa análise, buscamos compreensão em Capalbo (2008, p. 40), quando afirma que

A análise intencional é uma explicação da vida da consciência que segue os fios condutores das intenções significativas. Assim sendo, compreender um ato humano implica compreender a plenitude de sua significação, fazer aparecer a totalidade das suas conexões, das suas inter-relações, situá-lo na *totalidade* da experiência. A consciência é fonte irradiadora de intencionalidade: cognitivas, afetivas e práticas. É no campo das intencionalidades práticas que nós descobrimos a dimensão do cultural. Por ela o homem se comunica com o outro considerado como outro anônimo, indistinto, por meio das instituições, da cultura, dos acontecimentos históricos. E será por meio desses intermediários (o mundo natural, as obras culturais etc.) que o homem se reencontrará consigo mesmo.

Partindo dessa preocupação inicial da fenomenologia, fizemos uma apresentação a partir da dialeticidade presente nos discursos, pois, segundo Capalbo (2008, p. 33), caberá à fenomenologia descrever o que se dá a conhecer, tal qual se dá a conhecer, isto é, a “coisa mesma”, os discursos de cada gestor. Para tanto, retomamos a leitura articulada das partes

com o todo do discurso, o que foi uma rotina em todo processo de análise, interpretação e produção escrita desta tese.

A apreensão da dialeticidade a partir da redução das categorias de significado, retiradas dos discursos dos gestores, revela que as evidências presentes em um discurso também podem ser encontradas em outros, pois o dado é sempre relatado de diferentes maneiras. Nos discursos dos sujeitos, percebemos que o significado expresso sobre suas experiências apresentaram aspectos variados de um sujeito para outro e, assim, ficamos diante de um conjunto de significados, que analisamos pela reflexão fenomenológica e destacamos a qualidade diferenciada das percepções dos sujeitos sobre suas experiências. Isso pode ser observado nos quadros analíticos de cada discurso. Entendemos que os sentidos dados ao fenômeno podem ser agrupados por semelhanças ou diferenças fundamentais, de acordo com as essências descritas.

Nesse aspecto, buscamos o que é comum nos discursos, bem como nas dialeticidades. Priorizamos para nossa apresentação as dialeticidades que melhor expressam e sintetizam a oposição da concepção fenomenológica às concepções que historicamente têm orientado o trabalho do gestor educacional. A categoria que aparece primeiro representa a fundamentação que tem orientado a gestão educacional, e a categoria que aparece como seu oposto representa a perspectiva fenomenológica. A partir dessas considerações, escolhemos dez dialeticidades dos discursos como representativas para essa discussão, as quais confirmam a preocupação central desta pesquisa: a) Alienação/Conscientização; b) Máquina/Homem; c) Indiferença/Diálogo; d) Tecnicismo/Humanismo; e) Ter/Ser; f) Coisificação/Humanização; g) Objetividade/ Subjetividade; h) Exclusão/ Inclusão; i) Razão/Emoção; j) Formação técnica/ Formação existencial.

O que se pretende, a partir da apresentação e da discussão dessas dialeticidades, é alcançar a compreensão do fenômeno da gestão educacional. “Destaca-se o que é

essencial para a compreensão do fenômeno pesquisado sem buscar generalizações” (CASTRO, 2000, p. 203). Na pesquisa fenomenológica, o fenômeno não se esgota, ele é inconcluso.

Vimos pelos discursos dos gestores pesquisados que a gestão educacional é perpassada pela concepção tecnicista e que o humano é tratado como coisa ou como máquina. A preocupação principal das instituições tem sido formar mão de obra especializada para as exigências e necessidades do mercado. Nesse sentido, temos instituições educacionais e gestores educacionais com uma visão voltada para os interesses do mercado, e não para a formação integral e humanizada.

Assim entendemos ser necessário o retorno ao mundo da vida, em que as experiências subjetivas do homem acontecem. Por isso fomos ao mundo da vida dos gestores, sujeitos da pesquisa, para compreender como se processa uma postura fenomenológica diante da gestão educacional. Rezende (1990, p. 17-18) afirma que

[...] o fenômeno aparece desde o início como uma “realidade” típica do mundo humano, e o símbolo como uma estrutura de estruturas, reunindo, concentrando, articulando os diversos sentidos, ou as diversas manifestações do sentido na trama constitutiva do discurso existencial. Aliás, ao falar do discurso existencial, já há uma tomada de posição fenomenológica: a própria existência tem sentido e toda significação é inseparável da existência. Por esta razão, é toda a história humana que aparece como discurso: o discurso cultural, vivido por indivíduos e grupos humanos, por meio de gerações sucessivas. Se podemos falar de uma tipologia do discurso, é na medida em que também a existência se diversifica em função dos lugares ou tópicos em que o sentido toma corpo. O discurso fenomenológico pretende corresponder à encarnação do sentido em seus diversos lugares de manifestação, por meio da história. Uma palavra, uma frase, uma definição, nunca poderão dizer o que há a dizer. Temos necessariamente de recorrer ao discurso para nos aproximarmos o mais possível da densidade semântica do fenômeno humano.

O fundamental da fenomenologia, para nós, é que o conhecimento não é um veredicto e não terá valor, se não estiver relacionado ao humano e à realidade, que deverá ser analisada dialeticamente, em todos os seus aspectos. A necessidade de um questionamento constante, de uma busca interminável das revelações que nos são dadas pela experiência e

pela suspensão dos preconceitos é outra preocupação da fenomenologia, demonstrando ser ela uma filosofia do rigor, mas não da verdade absoluta. Para Merleau-Ponty (1999, p. 20), o inacabamento da fenomenologia e o seu andar incoativo não são o signo de um fracasso, eles são inevitáveis porque a fenomenologia tem como tarefa revelar o mistério do mundo e o mistério da razão, o que significa revelar o seu sentido.

Partimos da compreensão da crise provocada pelo objetivismo científico, em que Husserl denuncia a crise da civilização ocidental interpretando-a como consequência do objetivismo científico. Zilles (2002, p. 45) ensina que “a origem da crise é a convicção de que a verdade do mundo apenas se encontra no que é enunciável no sistema de proposições da ciência objetiva, ou seja, no objetivismo”. Põe assim de lado as questões decisivas para uma autêntica humanidade. Com isso a ciência perde importância para a vida e o mundo.

Nesse sentido, para a apreensão do fenômeno e para a explicação do significado da realidade como verdade, a ciência de caráter positivista busca a objetividade dos dados naturais. Para isso, utiliza-se do método experimental, que foi desenvolvido a partir das ciências da natureza, buscando-se a objetividade para se ter segurança na obtenção dos dados que são observáveis, quantificados e manipulados fisicamente. Utiliza-se de uma metodologia que separa o sujeito e o objeto, pois o cientista não considera a subjetividade em busca da objetividade técnica, como se o mundo existisse por si próprio. O método experimental considera o ser humano como um objeto entre os outros objetos da natureza e que são governados por leis naturais que determinam os eventos psicológicos (FORGHIERI, 1984, p. 14).

A fenomenologia se opõe a essa orientação pela forma com que ela nega a subjetividade humana, como se o mundo fosse separado do sujeito ou se sujeito e mundo fossem individualidades independentes. Husserl não entendia a existência do sujeito e do mundo separados; a sua concepção é de que o sujeito e o mundo são dependentes um do

outro, não é possível separá-los e, portanto, não há como considerá-los independentes, como idealidades puras e autônomas, como propunha a ciência de caráter naturalista e objetivista.

Forghieri (1984, p. 15) assevera que

O homem é um ser consciente e que a consciência é sempre intencional, ou seja, ela não existe independentemente do objeto, mas é sempre consciência de algo. Assim também o mundo, não é em si, mas é sempre um mundo para uma consciência. Nega tanto a pura subjetividade quanto a pura objetividade e, conseqüentemente, o valor do método experimental, objetivo, e do conhecimento elaborado por meio dele. Contesta a ciência objetiva e propõe, então, um “voltar às próprias coisas” ou às raízes do conhecimento, ao fundamento do inegável, que é a intencionalidade da consciência, ou o fenômeno. Este só pode ser encontrado no mundo vivido, que é a experiência básica, primordial do ser humano; ela é pré-reflexiva e anterior à separação entre consciência e objeto, entre sujeito e mundo.

A partir dessas considerações, buscamos destacar a preocupação dos gestores pesquisados com a questão da dialeticidade presente nas categorias de significado. Analisando os discursos dos gestores pesquisados, percebemos que a questão da cientificidade e o apego demasiado à técnica estão presentes como preocupação de todos eles. Como contraponto, dialeticamente apresentam a fenomenologia como possibilidade de transformação dessa realidade. Nesse sentido, passamos a apresentar e a discutir as dialeticidades dos discursos que mais demonstram essa inquietação.

a) Alienação/Conscientização

Nossa sociedade, bem como as instituições educacionais, têm transformado as pessoas em “artistas polivalentes” com características de perfeitabilidade, descaracterizado as pessoas e as tornado alienadas em seu mundo. A ausência de conscientização torna as pessoas mais vulneráveis e mais fáceis de serem manipuladas, contrariando sua natureza, que é racional e cheia de possibilidades.

A existência humana, para a fenomenologia, está em constante construção. Essa visão do homem apresentada pela fenomenologia contrapõe a realidade vivida na sociedade

moderna capitalista, bem como em muitas instituições educacionais. Conforme nos apresenta o gestor 2:

O homem, cada vez mais, quer viver como uma coisa [...] todos os demais ambientes de trabalho sofrem do mal da gestão tecnicista, qual seja, os limites do homem não são respeitados. Transforma-se o homem em uma máquina, que não tem desejos nem sonhos e fragilidades, somente um veículo para o lucro e a produtividade.

Compreender esse mundo da alienação, da planificação e da coisificação é compreender o sentido dos determinismos que nossa existência está submetida, assim como também compreender as formas de resistências e de sua resignificação. Temos aqui relatado que o ser humano foi transformado em coisa e vive alienado, sem perspectivas.

Quando Husserl propõe a fenomenologia como uma ciência orientadora dos desígnios humanos, ele diz que nenhuma afirmação dentro da fenomenologia pode ser dada sem estar devidamente fundamentada e justificada, não em pressuposições já prontas, mas como fruto de uma intensa investigação do fenômeno. Seguindo esse viés, entendemos que o gestor educacional precisa, então, desprender-se, a princípio, dos dados cientificistas e do senso comum. Assim não deve basear sua prática gestora em modelos prontos, acabados, tidos como única verdade, mas buscar outras possibilidades de trabalho.

Nós já dissemos que a consciência é intencional. A fenomenologia existencial alarga a noção de intencionalidade e mostra que ela não é só pertencente às estruturas da consciência, mas verdadeiramente à estrutura de toda a existência humana. A consciência pode ser ingênua ou crítica. Segundo Capalbo (2008, p. 143), é pelo constante exercício reflexivo que se passa da consciência ingênua à consciência crítica, em um processo conjunto de reflexão-ação. Esse processo é denominado por alguns autores de conscientização. Ele é inacabado, sempre aberto a novos horizontes em que a conscientização não tiver ainda sido alcançada. E será essa conscientização que ajudará o gestor educacional, como sujeito social,

a contribuir para superação da alienação que tem transformado o homem em máquina, e o pior, com o seu consentimento. Isso nos remete a outra dialeticidade que também reforça a visão alienante, presente nas relações vividas pelo homem.

b) Máquina/ Homem

Podemos dizer que o fato do homem mudar o seu modo de ser, abandonando suas características próprias, para ser uma coisa sempre da mesma forma, imutável, infalível e previsível (semelhante a uma máquina), reforça a ausência do humano em nossas relações institucionais. Neste sentido as especificidades das pessoas são cada vez mais esquecidas e desrespeitadas. Capalbo (2008, p. 141) considera que

As pessoas humanas valem mais do que as coisas, pois elas são possuidoras de uma vida espiritual em comum, que as coisas não possuem. A coexistência tem como correlatas as ideias de comunidade, união, reciprocidade, solidariedade, irmandade, respeito mútuo, liberdade, acolhimento, pluralismo, cidadania. O seu contrário, isto é, a não-existência em comum ou a ausência de compreensão empática, são instauradoras de desunião, falta de solidariedade, desacolhimento ou indiferença, estrangeiridade, dominação, violência, desrespeito à liberdade, monopolitismo, totalitarismo.

O homem não é uma máquina, não é uma coisa, não é um objeto. As instituições, com seus conflitos, práticas discriminatórias, omissões e tantas outras violências, têm esquecido a co-humanidade, que é o sentido da vida. Nas instituições educacionais, temos um contexto em que o gestor exerce profissionalmente suas atividades, na relação com o mundo-da-vida educacional.

Assim sendo, a instituição é um espaço, um lugar especial que tem existência, e os sujeitos que estão ali presentes fazem parte do processo educacional na construção histórico-cultural da realidade, em que se dá o entrelaçamento corpo-mundo. O mundo educacional é o lugar onde o gestor educacional se concebe estando ligado a ele pela situacionalidade da existência. Merleau-Ponty (1999, p. 269) dirá que “é a partir do corpo-próprio, do corpo

vivido, que posso estar no mundo, em relação com os outros e com as coisas”. Ele diz que o corpo é o nosso ancoradouro no mundo, ou ainda, o nosso meio geral de ter um mundo. O corpo exerce, pelo sensível, essa comunicação vital com o mundo que faz com que ele torne presente, como local familiar de nossa vida.

Por esse viés, a instituição educacional é o lugar privilegiado da existência, que se embaralha com o corpo, pressupõem-se mutuamente, formam uma trama na qual a vida humana procura estabelecer-se na tessitura de uma rede de significações que constitui a realidade mundana na qual existimos de modo participativo, seja pela disposição, familiarização ou intervenção do gestor educacional com sua equipe para suas realizações. O corpo, acompanhado de uma consciência perceptiva, o “corpo vivido”, “pensando com a instituição educacional”, percebe o mundo circundante. Como resultado, é necessário que o gestor educacional tenha abertura para o que se mostra à sua consciência, o mundo da educação. Dele pode dispor na superação da dicotomização sujeito-objeto, que o impossibilita olhar para sua equipe, de perceber o quanto sua realidade educacional pode lhe conferir sentido por meio da vivência das atividades realizadas nesse mundo, podendo, assim, significar uma atividade prazerosa. Outra dialeticidade que representa essa dicotomia nas relações institucionais é a indiferença/diálogo.

c) Indiferença/Diálogo

A ausência do diálogo nas relações interpessoais reforça a indiferença e a individualidade. Assim é necessário uma tomada de posicionamento como nos relata o gestor 1:

Fenomenologicamente, entendo que a postura de diálogo, portanto de ouvir com respeito e de se expor com respeito a si, ao outro e à Universidade deva sustentar os encontros, as discussões, as reuniões de órgãos colegiados ou daquelas de trabalho.

As especificidades do humano devem ser trabalhadas como possibilidade de superação desse crônico estado de indiferença e impessoalidade existentes nas instituições educacionais, fruto de uma precária interpretação das pessoas no trabalho como simples recursos humanos. Essa posição de que a teoria educacional de modelo positivista, baseada na generalização do modelo das ciências naturais, foi assumida como referência nas políticas educacionais no Brasil foi confirmada nos discursos dos gestores. Isso contribui para a existência de relações impessoais, competitivas também nas instituições educacionais. Como contraponto, o gestor 1 apresenta o diálogo na dimensão de saber expor, saber ouvir com respeito a si, ao outro e à universidade é o caminho que deve nortear todas as relações no mundo vivido.

Nas relações institucionais educacionais, todos os sujeitos são problematizadores do seu modo de estarem no mundo e de suas práticas sobre o mundo. É por meio do diálogo nessas relações que conseguimos atuar de forma qualitativa na instituição educacional, pois a aquisição da aprendizagem do trabalho do gestor educacional se dá no relacionar-se com o mundo e com as pessoas. Outra dialeticidade que relacionamos é o tecnicismo/ética.

d) Tecnicismo/Humanismo

Para a fenomenologia, o homem é um ser de liberdade, um ser que define os meios e os fins de sua ação. No exercício da liberdade, da escolha, o homem se constrói constantemente; sendo, pois, um ser inacabado. O homem, por ser livre, não está preso aos valores herdados, ele é capaz de definir se deve ou não aceitá-los, bem como é capaz de propor mudanças. Partimos da admissão de que a gestão educacional tem sido demasiadamente baseada em técnicas, modelos prontos e acabados, instrumentos racionais e objetivista. Sobre esse modelo de gestão educacional tecnicista, Capalbo (2008, p. 120) nos diz que,

[...] pelos princípios dessa teoria, o homem é visto como um organismo cujo funcionamento pode ser analisado em termos de papéis sociais e desempenho de funções, ou como um mecanismo de tipo biopsíquico, entendido como soma de partes, soma de órgãos. A teoria educacional herdeira desta tradição, deu ênfase à ação pedagógica em seus aspectos de funcionamento técnico de sistema de organização preferencialmente de tipo empresarial, e de diretivismo no planejamento. A prática educacional se expressou em métodos autoritários, hierárquicos, fundamentando-se na ciência e na técnica e em nome da eficácia.

Nesse sentido, percebemos a utilização de modelos de administração empresarial também na gestão educacional, em que predomina a preocupação com a produtividade, a impessoalidade, o mercantilismo, a hierarquia funcional. Há um predomínio da preocupação com a planificação em que a técnica e a produtividade se sobrepõem ao humano e às suas relações.

Para o gestor 2:

Se o homem toma consciência de que todos merecem respeito, agir de acordo com esta exigência passa a ser uma questão ética, de escolha. O fenomenólogo não pode tratar o homem e o mundo como se não soubesse que ele também é responsável por tudo que o circunda.

O gestor apresenta a dimensão ética como mecanismo de superação do tecnicismo vivido nas relações institucionais. Isso significa que tomar consciência de si é tomar consciência do modo como cada um vive e de como todos os homens vivem. O modo como se vive é a própria ética. Se esse conceito é válido, a fenomenologia não é somente um saber, mas também um modo de ser e de viver. Se a fenomenologia centra na comunidade intersubjetiva à conscientização, devemos admitir que ela solicita do fenomenólogo um modo de agir coerente com o seu ensinamento. E para que esse modo de ser fenomenológico e humano aconteça, é preciso buscá-lo como contraponto. Seguindo nesse mesmo raciocínio, temos a dialeticidade do ter/ser.

e) Ter/Ser

Conforme nos apresentaram os discursos dos gestores desta pesquisa, em gestão educacional o ter sobrepõe o ser. Sobre essa relação do “ter” e do “ser”, Davel e Vergara (2001, p. 32) nos esclarecem que

A subjetividade, normalmente, atrelada ao “ser”, tanto quanto a objetividade, normalmente, atrelado ao “ter”, merece atenção na gestão organizacional. Form (1978) identifica esses dois modos de concepção, e interação e de ação humana, ressaltando que ambos estão presentes no ser humano. O modo ter (possuir) origina-se do fator biológico do desejo de sobrevivência, enquanto o modo ser (partilhar) é impulsionado pelas condições específicas da existência humana e pela necessidade inerente de ultrapassar o isolamento e socializar-se.

Merleau-Ponty (1999, p. 484) também discute o problema da transformação das relações humanas em mero objeto, transformando-as em realidades inumanas. Segundo ele, isso ocorre quando substituímos uma possível compreensão por uma dissecação, fragmentação e quantificação. Nesse momento, dá-se a intervenção que anula e que domina o outro. Para ele,

[...] na realidade, o olhar de outrem só me transforma em objeto, e meu olhar só o transforma em objeto se nós dois nos retirarmos para o fundo de nossa natureza pensante, se nós dois olhamos de modo inumano, se cada um sente suas ações, não retomadas e compreendidas, mas observadas como as ações de um inseto. É isso que acontece, por exemplo, quando sou olhado por um desconhecido. Mas, mesmo agora, a objetivação de cada um pelo olhar do outro só é sentida como penosa porque ela toma o lugar de uma comunicação possível. O olhar de um cão sobre mim quase não me incomoda (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 484).

Neste sentido, a gestão educacional precisa admitir a questão da subjetividade tanto quanto a objetividade. Para Vergara, a gestão, de modo geral, continua a declarar pessoas como estratégicas, em uma postura inumana. Alguns fatos indicam que, frequentemente, trabalham um movimento de racionalização permanente de custos e de busca desenfreada da flexibilidade a curto prazo, portanto, dentro da esfera da objetividade (VERGARA, 2001, p. 49). Nessa perspectiva de superação, é preciso igualmente contrapor a dialeticidade coisificação/humanização.

f) Coisificação/Humanização

Para superação da gestão educacional baseada de forma excessiva em técnicas, que transforma o humano em coisa, conforme relatamos nesta pesquisa, é preciso uma conscientização de que isso não constitui sua vivência fundante. A gestão educacional é uma ciência do humano, com o humano e para o humano, deveria ter como elemento teleológico e ontológico a promoção do ser humano, em uma atitude fenomenológica sempre pré-ocupada em assegurar o desenvolvimento de uma gestão humanista, participativa, colegiada e autogestionária.

Assim o saber científico define-se como mero processo de idealização da realidade concreta. Zilles (2002, p. 57) ensina que,

[...] a crise consiste, pois, no fato de a redução objetivista do saber ter desvinculado a atividade científica do mundo concreto do homem. A ciência assim formalizada nada tem a dizer ao homem sobre suas necessidades vitais, perdendo o sujeito como suporte de experiências pessoais e das intencionalidades que motivam os atos humanos. Para Husserl, a superação da crise acontecerá quando a filosofia se interessar de novo pelo homem e suas criações culturais, pela sociedade e seus sistemas de valores. Será preciso que a filosofia se distancie do formalismo científico e se aproxime do mundo da vida, ou seja, dos problemas concernentes à existência humana.

Husserl, em seu livro *A Crise da Humanidade Européia e a Filosofia*, faz uma análise da crise vivida na cultura ocidental e constata que as ciências se afastam do mundo, da vida e da teleologia. Parafraseando Husserl, queremos, também, afirmar que, na crise vivida pelo capitalismo, a propriedade foi transformada em um instrumento de privação e negação da dimensão humana do ser e, no aspecto espiritual, os valores éticos foram silenciados em detrimento dos interesses mercadológicos. Se, realmente, estamos cientes de toda essa desordem vivida nas sociedades modernas capitalistas, bem como nas instituições educacionais, identificada por Husserl, sobretudo, como resultado de uma atitude natural,

queremos, mais uma vez, afirmar ao gestor educacional sujeito desse processo que é urgente ouvirmos e atendermos o grito que Husserl colocou aos europeus como sendo para nós hoje.

Para a fenomenologia, o homem é um ser social, não apenas pela vontade de associar-se, pelo instinto de associação, pela aprendizagem da cultura, pela sintonia de valores culturais; o homem é um ser social, não somente por uma questão axiológica, mas por uma questão ontológica, essencial. Os seres humanos, embora tenham suas próprias peculiaridades, existem todos no mundo, constituindo-o e constituindo-se, simultaneamente. Possuímos, de certo modo, uma “comunalidade”, pois todos nós vivemos no mundo e existimos uns com os outros, com a capacidade de nos aproximarmos e de compreendermos mutuamente as nossas vivências (FORGHIERI, 2002, p. 19-20).

Nesse sentido, como contraponto, necessitamos de colaboração em nossas relações para superarmos a competitividade, a indiferença, a impessoalidade e a alienação que está tomando conta do mundo vivido da gestão educacional. Sobre a colaboração e a apreensão do outro, Capalbo (2008, p. 142) nos diz que não há uma apreensão imediata da consciência do outro, conforme pensara Husserl, sendo necessário um processo e uma vivência. Assim

[...] a coexistência requerer que a interferência subjetiva seja feita por meio da dimensão ética e em liberdade. A pesquisa das relações interpessoais é o estudo da liberdade em ato e em processo, bem como de tudo aquilo que a impede. A pesquisa do dever-ser da coexistência, isto é, da sua dimensão ética, é o estudo da vida biográfica no sentido utilizado por A. Schutz; é a análise da vida humana concreta enquanto processo de formação, conquista e desenvolvimento da ordem dos valores. Chega-se, assim, à elaboração eidética do vivido humano que a educação não pode esquecer e que, no seu aspecto essencial, a vida do homem consiste em conviver em liberdade e em conquistar os valores. O mundo da vida consiste em compreender que “viver é conviver”. Por isso, viver não é tão-somente possuir células vivas, organismo biológico, estruturas neurofisiológicas em funcionamento, tal como as ciências naturais definem a vida corpórea objetiva do homem.

Dessa forma, se viver é conviver, precisamos de um processo saudável de colaboração e não de competitividade em nossas relações. Pessoas não fazem somente parte da vida funcional de uma instituição, elas constituem o princípio essencial de sua dinâmica,

conferindo vitalidade às atividades e processos, inovam, criam e recriam situações para tornar o ambiente de trabalho humanizado e não apenas um espaço técnico, competitivo, inautêntico, excludente e impessoal, conforme nos apresentou os gestores dessa pesquisa.

Em função da complexidade da gestão educacional centrada na pessoa, o trabalho do gestor não pode ser nem de imposição, nem de ausência de acompanhamento. A orientação segura, rigorosa deve ser a mediadora de estar junto com comprometimento. Ao contrário do liberalismo, que afirma o individualismo e a concorrência, a gestão na perspectiva fenomenológica procura ser afirmação, comunhão, comunicação, compromisso e solidariedade.

Para a fenomenologia, nenhuma ciência é possível, sem que haja um esclarecimento dos seus próprios fundamentos. Essa deve ser, também, a preocupação do gestor frente aos seus liderados. Não podemos mais ter a visão de uma gestão meramente centrada no gestor conforme a orientação técnico-científica, em que prevalece uma visão burocrática e tecnicista, com a direção centralizada em apenas uma pessoa, com decisões tomadas de cima para baixo sem a participação de professores, especialistas, alunos e funcionários. A essa visão, há muito denunciada e criticada, ainda está presente na gestão educacional, a fenomenologia se contrapõe e nos convida a

[...] transcender a mesma narração de fatos históricos para penetrar no sentido interno dos mesmos, na teleologia interna que os orienta. O pensador recorre à história não como ingênuo compilador de dados ou crítico de documentos, mas como leitor de um passado desde a perspectiva de um presente constituído por seu mundo espiritual. O filósofo busca a verdade interior que escapa ao positivismo historicista: “Pelo fato de conceber ideias, o homem torna-se um homem novo, que, vivendo na finitude, se orienta para o pólo do infinito (HUSSERL, 1996, p. 52).

Esse convite, feito pela fenomenologia, é urgente. Para que possamos ter o entendimento da necessidade, como gestores educacionais, capazes de intervir na formação do outro, recoloquemos o homem (como pessoa) no centro das preocupações de todas as mudanças necessárias nos seus aspectos científicos, políticos, econômicos, institucionais e

sociais. Só assim estaremos contribuindo para construção de uma nova civilização, que valorize, de fato, os preceitos humanos. Essa é uma tarefa de todos os homens e de todas as instituições.

Para tanto, é importante destacarmos nesse momento que trabalhar nessa perspectiva anunciada de superação do ter em valorização do ser humano, requer necessariamente trabalhar com as questões humanas da subjetividade e intersubjetividade, o que nos remete à outra dialeticidade destacada nos discursos: o objetivismo/subjetividade.

g) Objetividade/Subjetividade

Husserl nos coloca como sendo evidente essa necessidade de recolocar a subjetividade em nossas reflexões e ações. Isso significa que a tomada de consciência sobre a gestão educacional alcança uma diversidade de graus de compreensão, conforme os sujeitos que a ela se dirigem. Nesses aspectos, Husserl (2002, p. 90) nos adverte de que

[...] trata-se de problemas procedentes da ingenuidade, em virtude da qual a ciência objetiva toma o que ela chama o mundo objetivo como sendo o universo de todo o existente, sem considerar que a subjetividade criadora da ciência não pode ter seu lugar legítimo em nenhuma ciência objetiva. Aquele que é formado nas ciências naturais julga evidente que todos os fatores puramente subjetivos devem ser excluídos e que o método científico-natural determina, em termos objetivos, o que tem sua figuração nos modos subjetivos da representação.

Entretanto, sobre isso, percebemos nos depoimentos dos gestores a preocupação quanto à dificuldade de associar as questões da dignidade humana aos afazeres institucionais na sociedade contemporânea. Essa preocupação colocada pelos gestores, em que a maioria das pessoas de nossa sociedade pós-moderna se prende mais às questões do ter que do ser, nos remete mais uma vez à *crise* denunciada por Husserl, em que o objetivismo científico ocupa todo espaço e anula a preocupação com o mundo da vida e a subjetividade transcendental. Zilles (2002, p. 56) afirma que “as ciências reduziram-se a puro conhecimento dos fatos, reduzindo o saber e o homem a meras coisas”.

Em contraste a essa posição “inumana”, a transformação intersubjetiva reside na possibilidade de desestruturação do outro como objeto de dominação e do sujeito como agente dominador. A postura intersubjetiva do agente na gestão educacional inicia-se com o olhar humano, no movimento próprio do outro em seu trabalho, quer se trate de uma única pessoa ou de uma grande equipe. A pessoa não pode ser entendida sem a consideração de sua subjetividade.

Segundo Husserl, o conceito de intersubjetividade nos ensina que a consciência que cada pessoa tem de si depende da consciência que ela tem dos outros. Isso significa que a subjetividade não existe sem a intersubjetividade. Promover situações de verdadeira interação entre as pessoas seria o início da conscientização de que precisamos dos outros para sermos nós mesmos e para que as mudanças ocorram.

O sentido de um constante recomeço está presente no pensamento de Husserl, para quem há sempre a necessidade de rever nossas próprias posições. Isso nos faz compreender que Husserl viveu fenomenologicamente e conscientemente experimentou a impermanência humana. Sobre isso, escreve Merleau-Ponty (1999, p. 20) que

[...] será preciso então que a fenomenologia dirija a si mesma a interrogação que dirige a todos os conhecimentos; ela se desdobrará então indefinidamente, ela será, como diz Husserl, um diálogo ou uma meditação infinita, e, na medida em que permanecer fiel à sua intenção, não saberá aonde vai. O inacabamento da fenomenologia e o seu andar incoativo não são o signo de um fracasso, eles eram inevitáveis porque a fenomenologia tem como tarefa revelar o mistério da razão.

Assim como Husserl, também compreendemos que será a partir dessa capacidade exclusivamente humana, de ressignificar-se, que será possível transformar as relações humanas institucionais. Sabemos que a descrição fenomenológica é inesgotável e que,

[...] o discurso humano é necessariamente inacabado. No entanto, ele precisa ser suficiente. Isto deve ser entendido em relação direta com a complexidade da estrutura fenomenal e ao estabelecimento de relações significativas entre os seus diversos elementos, em função dos acontecimentos nos quais se dá a emergência do sentido. O discurso fenomenológico descreve uma espiral em torno do núcleo central que é a

existência, de sorte que se torna indispensável completar ao menos uma volta, percorrendo os diversos lugares de manifestação do sentido. As outras voltas permitirão ver ainda melhor o que a primeira começou a revelar (REZENDE, 1990, p. 26).

Nesse sentido, a abordagem fenomenológica possibilita à gestão educacional a capacidade de articulação dos objetivos propostos pela instituição com as pessoas/profissionais que a constituem e com a sociedade em que está inserida. Assim realiza uma inserção no movimento do acontecer e busca o possível no real. Esse processo nos mostra a própria existência, que está colocada no mundo da vida e, da forma posta anteriormente, exige reflexão, como um princípio fenomenológico, entendido como esforço para apreender o sentido e/ou a essência do vivido. Martins (1984, p. 79,87) ensina que a reflexão “consiste em observar as coisas como elas são e se manifestam em sua pureza original”, ou seja, guia-se por elas, “descrevendo-as sinceramente”, mantendo o “olhar atento para o fenômeno quando ele se mostra e como se mostra”, em um exercício fenomenológico.

Os gestores dessa pesquisa revelam conhecimento das categorias da fenomenologia e apresentam sua vivência nessa perspectiva como contribuição e possibilidade para a gestão educacional voltada para o humano. Capalbo (2008, p. 93), ao abordar essa relação entre compreensão e o outro, traz uma contribuição muito significativa para gestão. Essa autora afirma que só há compreensão quando o sujeito reconhece e convive com uma vida exterior à sua, considerando a possibilidade de compreensão do outro, devido a ele objetivar-se, e pelo fato dessa objetivação ser plena de sentido, compreender algo é apreender-lhe o sentido.

Nessa perspectiva, a fenomenologia auxilia na compreensão das relações por meio da práxis da *epoché* e da intencionalidade de cada pessoa, o que evita os pré-conceitos nas relações interpessoais que tanto “rotulam” as pessoas e dificultam a convivência. Ressaltamos que o exercício da *epoché* evita também pensar cada ato, como sendo algo pessoal contra o

gestor ou contra outra pessoa dentro das relações. Passa-se a desenvolver uma relação mais profunda de compreensão e de percepção dos atos vividos. É um mergulho nas relações humanas.

É necessário que o gestor busque espaços de aprendizagem fenomenológica para contribuir com as mudanças desejadas. Não basta querer mudar, temos de buscar as mudanças, e sem pressa, pois quebra de paradigmas são lentas, envolvem representações sociais e, portanto, podem levar anos ou mesmo séculos para ocorrerem em plenitude. Tais mudanças só ocorrerão se forem feitas de forma consciente e coletivamente. É necessário motivar as pessoas envolvidas no processo para que todos juntos possam ser atores da mudança. Merleau-Ponty (1999, p. 419) afirma que “nosso futuro não é feito somente de conjecturas e de sonhos. Antes daquilo que vejo e daquilo que percebo, [...] não há nada visível, mas meu mundo se prolonga nas linhas intencionais que traçam, antecipadamente, ao menos o estilo do que está por vir”.

A convivência humana, na perspectiva fenomenológica, só tem sentido se estiver ligada à verdade, ela clama menos pelo conforto que pelo *agón*¹¹. Assim, para que ocorra o processo de ressignificação da gestão educacional na perspectiva fenomenológica, será necessária uma luta em favor da autenticidade nas relações humanas, e isso não se dará de forma tranquila. Sabemos que não teremos mudanças sem conflitos e sem comprometimento rigoroso com o humano e com a verdade. Isso nos remete à necessidade da inclusão pela gestão educacional, o que veremos na próxima dialéticidade: exclusão/inclusão.

h) Exclusão/ Inclusão

O respeito ao ser humano está na valorização da pessoa enquanto sujeito constituinte de uma singularidade própria, a liberdade. O direito à liberdade, ao respeito e à

¹¹- Agón: Cosmovisão de que o conflito é que mantém o mundo andando. (BUNGE, 2006, p.23).

dignidade muitas vezes são atropelados por um processo de desumanização, sendo roubada a capacidade criadora, nivelada à massificação, destruída a esperança de um mundo melhor, habitável e mais humano. Diante desse quadro, a educação, na perspectiva fenomenológica, precisa ser chamada a exercer a liberdade e a buscar novas possibilidades de libertação para a manutenção do processo de humanização, a fim de trazer a beleza e a vitalidade do viver ao ser humano. O gestor 5 diz:

Penso que a contribuição da fenomenologia à gestão educacional é o da inclusão. [...] Nessa perspectiva, o gestor educacional, visando assegurar tal foco, deve desenvolver, para com o seu trabalho, uma atitude fenomenológica: estar constantemente pré-ocupado em assegurar o desenvolvimento da gestão participativa e da autogestão.

Nesse viés, a fenomenologia propõe e estabelece uma nova relação entre sujeito-objeto que seja capaz de superar a exclusão presente na sociedade, nas instituições e nas relações pessoais. Ela visa a descrever, a analisar e a compreender os fenômenos, deixando claro que a redução fenomenológica, proposta por Husserl, nos encaminhará a uma particular tomada de atitude. Sendo assim, o gestor deve buscar esse posicionamento, compreendendo que ele é pessoal e social. É um posicionamento que visa à mudança. Bell (1991, p. 62-63) ensina que

[...] assim insere-se a *epoché*, vista como mais do que um mero conjunto de instruções, numa postura fenomenológica que já chegou a ser concebida, por Husserl como inicialmente *análoga* a uma conversão religiosa: tornar-se-á manifesta que a atitude fenomenológica total e a *epoché* a ela pertencente estão destinadas a efetuar uma completa transformação pessoal, comparável, em seu início, a uma conversão religiosa. Uma tal transformação carrega em si a significância da maior transformação existencial que é imputada como uma tarefa ao ser humano como tal.

Para Husserl, essa é a maior transformação existencial possível que deve surgir do mais sincero sentimento do homem, algo verdadeiro, uma decisão íntima e pessoal, como expôs Bell (1991). Entendemos que, quando Husserl compara essa transformação à conversão religiosa, ele acreditava que, se não conseguirmos nos libertar das aparências, dos princípios,

valores, atitudes e costumes desumanos, jamais conseguiremos absorver os princípios essenciais da existência humana.

Assim queremos afirmar que, se o gestor educacional for capaz de vivenciar a essência da existência humana, será, também, capaz de se transformar e de contribuir para com outras transformações, em que seja possível pensar em uma sociedade na qual a exploração, a miséria, o desemprego e a exclusão sejam superados.

A fenomenologia, então, nos propõe uma atitude de acolhimento do outro, em que ouviremos suas posições, ideias e respeitaremos seus sentimentos para que, por meio do diálogo, possamos colocar-nos na perspectiva do outro, como forma de compreender e ver como o outro vê, sente e pensa. Assim podemos contribuir, de forma significativa, para a nossa mudança, para a mudança do outro e para a mudança da nossa sociedade. O trabalho do gestor educacional deixa de ser só um trabalho técnico, deixa de ser só administração, torna-se um trabalho educativo de gerir pessoas a partir de pessoas.

i) Razão/ Emoção

Para a fenomenologia, o que interessa não é o fato em si, mas o seu sentido, que não é particular, pois é construído por um núcleo de significação e depende do fenômeno estudado, do espaço, da história (ALES BELLO, 2006, p. 149). Husserl, no final da vida, escreveu sobre seus projetos, a crise das ciências e sobre a crise das humanidades e das ciências do homem. Parece que essa crise não acabou, ao contrário, transformou-se em um modo de ser, que precisa ser compreendido para que seja superado.

Para Husserl, o mundo da vida está preenchido pelas experiências subjetivas do homem, fato que o objetivismo científico não considerava devido à sua visão formal, modo de ver e compreender o mundo que era fragmentada, mutilada, o que provoca um distanciamento entre o mundo da vida e o mundo da ciência (HUSSERL, 2002, pp. 89-90).

Em meio a essa crise, vivenciamos momentos de tensões, ambiguidades e paradoxos em toda sociedade e muitas vezes são esses problemas que provocam um ambiente impessoal e desumano nas instituições. Não existe uma preocupação com a compreensão humana, apenas com as explicações superficiais e técnicas dos acontecimentos. Uma das orientações da fenomenologia é a busca da compreensão do fenômeno, para que tenhamos condições de compreender o que foi feito com o homem e pelo homem na dimensão da razão e também na dimensão da emoção.

Falar de emoções não é tarefa fácil já que existem vários ecos a seu respeito. A discussão sobre as emoções remete-nos à experiência subjetiva, aos sentimentos ou ainda à vida afetiva dos indivíduos. Para Vergara,

Inicialmente, as emoções são disposições pessoais concernente ao que é vivido pelos indivíduos. Desse modo, há a tendência de pensa-las como sendo de natureza visceral ou psicológica. Primeiro elas manifestam-se frequentemente de maneira incontrolada (vermelhidão, risos, choros etc.). Em seguida, porque elas são associadas aos sentimentos que acompanham e que se manifestam, antes de mais nada, no interior da pessoa. (2001, p. 228)

Husserl (2002, p. 91) ensina que “à medida que se esquece, na temática científica do mundo circundante intuitivo, o fator meramente subjetivo, esquece também o próprio sujeito atuante, e o cientista não se torna tema de reflexão”. Por isso Husserl aponta para a necessidade de fazer um retorno ao estágio pré-científico, ou seja, as experiências de mundo existentes anteriormente à abordagem da ciência, o que seria, para ele, um mundo mais amplo e significativo do que o mundo científico e afirma que “os progressos gigantescos, no conhecimento da natureza, agora devem ser estendidos ao conhecimento do espírito” (HUSSERL, 2002, p. 88).

Em busca da compreensão ampliada e rigorosa do fenômeno pesquisado, proposto pelo método fenomenológico, entendemos que o contraponto das questões emocionais do humano precisa ser considerado nesse processo. Em nossas relações e interações sociais e inter-institucionais a emoção pode ser compreendida como um sinal ou como um meio de

comunicação. O medo, a dor ou a alegria são experiências do corpo que revelam nos encontros e nas relações do cotidiano com os outros. No momento em que uma emoção é sentida, ela age como um sinal mais ou menos confuso para dizer que algo não vai bem ou, ao contrário, assegurar algo. Dessa forma as emoções são partes integrante das relações humanas.

Percebemos nos discursos dos gestores educacionais que a fenomenologia é uma perspectiva que pode contribuir para superar as orientações hegemônicas racionalistas sobre a gestão educacional bem como para contrapor a impessoalidade existente nas relações institucionais. A fenomenologia aponta ao gestor a necessidade de considerar não só a razão mais também a emoção, para compreensão das relações humanas dentro da instituição. Segundo Vergara,

Enquanto sinal, as emoções são parte das interações. Ainda que não se possa saber qual é a natureza exata de uma emoção, dado que cada uma é função da história de vida e do corpo do indivíduo que a sente, a emoção tem um significado, positivo ou negativo, que se refere sobre a representação do Eu nos encontros que se seguem. Por exemplo, um sentimento positivo conduz ao orgulho, enquanto um sentimento negativo pode levar a um estado de vergonha. Em ambos os casos, a energia do agente na ação modifica-se segundo o significado da emoção. A energização ou a desenergização são intrínsecas à natureza da emoção, a qual é, com efeito, parte mesmo da interação. (2001, p. 229)

Neste sentido para compreender o que se passa nas interações que estabelecemos e, mais ainda, o que faz uma pessoa ser sujeito, não se pode abstrair a dimensão emotiva da ação. Merleau-Ponty mostra que “o que eu sou é muito do que eu faço” (1999, p. 6). Dessa forma, entendemos ser necessária ao gestor a busca da compreensão do enigma que é o ser humano. É preciso, igualmente, compreender o mundo e a si mesmo em uma relação sujeito-mundo-outro, compreendendo a capacidade humana, tanto racional como emocional de interferir no processo para transformá-lo.

Fica, aqui posto o desafio ao gestor educacional que pretenda um transfazer

fenomenológico em sua prática. A opção é particular e requer uma profunda transformação existencial, em busca do resgate e da valorização do humano, aspectos que, a cada dia, são mais esquecidos e/ou renegados em nossa sociedade. Nesse sentido, ressaltamos a última dialeticidade das categorias de significado selecionada, que mostra essa necessidade de uma formação na perspectiva existencial como contraponto: formação técnica/formação existencial.

j) Formação Técnica/ Formação Existencial

Conhecer por contemplação não é ação, assim como a mera observação não é existência responsável e participante do mundo. O caráter próprio da verdade científica deve ser respeitado, mas a ciência não esgota a verdade. Um olhar fenomenológico-filosófico sobre a gestão educacional é fundamental porque, ao contrário da ciência, o juízo é inseparável da compreensão do significado e da verdade (JASPERS, 1965, p. 76-79).

A fenomenologia é uma referência importante para o trabalho do gestor, pois é polissêmica, não oferece respostas prontas e acabadas aos problemas, amplia as possibilidades de uma compreensão mais alargada do real vivido, com as suas especificidades e complexidades. Não basta uma formação técnica, é preciso igualmente uma formação na perspectiva existencial para que o gestor possa ressignificar sua atuação.

Os gestores educacionais desta pesquisa afirmam ser urgente uma visão mais humana e menos mercadológica na gestão educacional. A lei de "levar vantagem em tudo" pode valer para uma visão economicista, mas não serve para uma vida social saudável. Superar o espírito de competição, típico de uma vida selvagem, deve ser uma das preocupações dos gestores educacionais. Se estamos conscientes de que o ambiente da gestão educacional está permeado de impessoalidades, é necessário então uma postura de mudança, e isso irá requerer algo difícil, pois mudança de hábitos, de cultura é um processo e exige tempo

e comprometimento. O principal é que a consciência e o desejo de mudar sejam capazes de transformar o modo de vida "cristalizado".

Nesse sentido, é fundamental que o gestor saiba envolver as pessoas nesse processo de mudança, estar junto compreendendo que elas são os sujeitos da mudança. Para tanto, apresentam o conhecimento da fenomenologia como sendo imprescindível.

Entre as questões importantes apresentadas pelos gestores, temos que a fenomenologia como metodologia nos ajuda a ver aquilo que não foi mostrado; ela permite uma análise das entrelinhas de um discurso. Conforme relato do gestor 2, “a nós cabe uma avaliação dos discursos. No caso do Brasil, as políticas educacionais têm privilegiado benesses político-partidárias em detrimento de uma ação construtiva de engrandecimento do cidadão”. Aqui cabe uma reflexão e ao mesmo tempo um desafio e um convite a que nos comprometamos com as questões sociais e humanas, encarando a gestão educacional com seriedade.

Para Capalbo (2008, p. 158), o homem como sujeito consciente de si e como sujeito histórico não é um homem feito, mas sim a fazer-se, por si mesmo. Não há um destino já traçado para ele, mais sim um destino que será por ele conquistado laboriosamente.

Os discursos dos sujeitos da pesquisa ressaltam a necessidade de pensar conforme o método da fenomenologia, pois a fenomenologia, como afirma Rezende (1990, p. 17), “é discursiva e não apenas definitiva de essências. Na verdade, a intuição das essências, visada pela fenomenologia, não diz respeito a um mero conteúdo conceitual que possa ser definido, mas à significação de uma essência existencial, que como tal deve ser descrita”. E apresentam atitudes para tornar a fenomenologia e suas categorias como referências na atuação do gestor que pretenda humanizar as relações institucionais educacionais.

Neste trabalho, em que foi feito um esforço reflexivo para compreender o significado da gestão educacional pela análise descritiva dos discursos dos gestores

pesquisados, chegamos a uma percepção mais clara, direta, intuitiva da gestão educacional por meio do método fenomenológico. Continuando a pesquisa, procuraremos estabelecer as sínteses em busca dessa percepção alargada do objeto, pela fenomenologia.

CAPÍTULO IV

EM BUSCA DO PERFIL DA GESTÃO EDUCACIONAL NA PERSPECTIVA FENOMENOLÓGICA

Desde o momento que se admite que o homem é um ser necessariamente revelador de sentido, como também o ser absolutamente engajado e em primeiro lugar no corpo, é necessário concluir que todo comportamento significativo do sujeito não se reduz a um pensamento visando a uma coisa pensada. O sujeito, antes de ser um ser de conhecimento, é uma potência geral de viver e sentir, isto é, uma maneira de participar, pelo corpo e no corpo, do conjunto da realidade em vista de a significar.

(Alphons De Waelhens)

Finalizar um trabalho de pesquisa exige a retomada de algumas ideias e discussões que foram apresentadas ao longo da caminhada, com relação à gestão educacional e do mundo vivido de gestores e pesquisadores fenomenólogos. Partiremos de alguns pressupostos, apontados pela fenomenologia, como a forma de compreensão da existência humana, a saber: a inesgotabilidade do fenômeno; a certeza de que há sempre mais sentido do que podemos ver, sentir e dizer; o reconhecimento da importância do relacionamento homem-mundo, tanto em sua constituição como em sua história, em que um não se faz sem o outro; o caráter da dialética polissêmica, que não reduz o fenômeno em um só aspecto; a busca do significado da vida humana a partir do seu *lebenswelt*; o uso da linguagem como expressão corporal; o inacabamento do conhecimento, tendo como tarefa revelar o mistério do mundo e o mistério da razão; a suspensão dos pré-conceitos, na busca da essência, a subjetividade nas relações interpessoais .

Com esses pressupostos, a fenomenologia busca investigar e descrever os fenômenos que são experienciados pela consciência, livres de preconceitos para compreender o vivido e transcender o empiricamente dado. Queremos, pois, partir desse posicionamento,

apresentado pela fenomenologia como centro de nossas atenções, e relacioná-lo ao gestor educacional como sendo, também, essa afirmação do humano em sua prática. Assim retomaremos

[...] o inesgotável movimento dialético homem-mundo. Abrimos novamente a continuidade das perguntas e o fluxo incessante de nos vermos no mundo, na curiosidade da busca, imbricadas no círculo existencial hermenêutico, comprometidos no processo de educar e sermos educados, perguntando, compreendendo, interpretando, aprendendo e ensinando, expressando, sofrendo e amando... vivendo (BICUDO, 1997, p. 194).

A fenomenologia, ao nos convidar para ver as coisas como elas são, na essência do fenômeno, também nos aponta a necessidade de abandonar nossa visão dogmática, para compreender que existem muitos sentidos e reconhecer que essa visão é uma entre outras tantas possíveis. Dessa forma, para que o gestor perceba e compreenda a importância das pessoas com as quais trabalha e convive, ele terá de entender e perceber a plenitude de sua significação; terá de fazer aparecer à totalidade das suas possibilidades, das suas inter-relações e situá-lo no conjunto de sua experiência e no conjunto da experiência da sociedade a que pertence. Assim o gestor educacional terá possibilidade de ajudar a desenvolver as dimensões do ser profissional e humano.

Procuramos desenvolver com essa tese uma reflexão afirmativa da não neutralidade do gestor, da não-neutralidade de sua práxis na sua dimensão ética e humana, de modo a serem explicitadas e superadas. Martins (1984, p. 75) afirma que

[...] as divisões vulgares do universo em sujeito-objeto, mundo interior e mundo exterior, corpo-alma, servem apenas para suscitar equívocos. Dessa maneira, [...] o objeto de investigação não é o acontecimento em si, mas a natureza subordinada à maneira humana de pôr o problema.

Acreditamos que, para um resgate das relações humanas institucionais em uma gestão educacional, é necessária a superação de equívocos como esses relatados por Martins. Isso pode ser evitado a partir do entendimento de que nada ocorre no vazio, pelo acaso, pois

em tudo que fazemos visamos a algo, somos capazes de estabelecer novas relações e significados entre o sujeito e o objeto, o homem e o mundo, já que somos seres de infinitas possibilidades. Capalbo (2008, p. 19) ensina que

[...] não há fenômeno que não seja fenômeno para uma consciência de algo, não há consciência sem que ela seja consciência de algo, sem que ela seja determinada como uma certa maneira de visar os objetos, o mundo. Para toda modalidade da consciência intencional temos uma correspondência ou uma certa maneira do objeto se apresentar à consciência. A todo conteúdo visado, a todo objeto (NOEMA), corresponde uma certa modalidade da consciência (NOESIS). O objeto é o correlato intencional do pólo subjetivo.

Pela orientação fenomenológica, a totalidade das percepções vividas é apreendida pela consciência, em uma relação intersubjetiva, que não é estática e nem final, mas está em busca do vir-a-ser, sendo necessário o autoconhecimento, o conhecimento do outro e do mundo, pois só assim poderemos fazer com que nossa práxis seja consciente e engajada. Dessa forma, a reflexão tem uma grande contribuição para a mudança. Não mudaremos a gestão educacional, nem a escola, nem a sociedade, se não tivermos esperança nas pessoas que fazem parte das mesmas e se não acreditarmos nas transformações materiais e existenciais, possíveis e livres, propostas pela fenomenologia. Husserl (2002, p. 95) diz que

É minha convicção de que a fenomenologia intencional fez, pela primeira vez, o espírito como em campo de experiência e ciência sistemáticas, determinando assim a reorientação total da tarefa do conhecimento. A universalidade do espírito absoluto abrange todo o ser numa historicidade absoluta, dentro da qual se situa a natureza como obra do espírito. Só a fenomenologia intencional, e precisamente a transcendental, trouxe clareza graças a seu ponto de partida e a seus métodos. Só ela permite compreender, e pelas razões mais profundas, o que é objetivismo naturalista e, em particular, mostra que a psicologia, condenada devido a seu naturalismo, a carecer da atividade criadora do espírito, que é o problema radical e específico da vida espiritual.

Foi importante, nesse processo, percebermos a relevância do trabalho do gestor educacional enquanto sujeito transcendental proposto por Husserl. Segundo Bello (2004), para entendermos o termo *transcendental*, partimos da consideração do ato da percepção, em

que este não deriva do objeto externo, mas depende das potencialidades do sujeito humano. A percepção serve para conhecer a realidade externa, ou seja, é relacionada intencionalmente ao objeto enquanto percebido. Essa estrutura percepção/percebido é inerente à estrutura transcendental do ser humano, pois todas as vivências estão ligadas/relacionadas à estrutura do ser humano. A percepção que se define por estrutura transcendental tem o sentido de que o ser humano já possui essas estruturas e, portanto, elas transcendem o objeto físico. O que é diferente do termo *transcendente*, aquilo que está além ou fora do sujeito. Bello (2004, p. 50) ensina que

O *transcendental* é aquilo que faz parte da subjetividade, é próprio do sujeito, não deriva de fora; ao passo que *transcendente* é o que está além do sujeito, por exemplo, a folha. O conceito husserliano de estrutura transcendental é o ponto fundamentalmente novo da fenomenologia. Para Husserl, a estrutura transcendental é a estrutura dos atos entendidos como vivências, de modo que a estrutura transcendental é composta por vivências das quais nós temos consciência.

Assim entendemos ser necessário que o gestor assuma em seu estilo próprio de agir e reagir uma orientação que tenha como centralidade o humano, somando a preocupação com a legitimação de suas ações profissionais no mundo da vida, em busca de um porvir mais humano, na verdade, por uma formação co-humana na gestão educacional. Pois como ser transcendental é capaz de perceber por meio da vivência essa necessidade de recolocar o humano como referência principal. Precisamos evitar que nossa prática se transforme em uma mera repetição sem sentido, pois, na gestão educacional, frequentemente somos levados a copiar modelos prontos sem nos perguntarmos pelo sentido e razão de ser das ideias e práticas que utilizamos em nosso trabalho. A ausência de uma reflexão crítica, radical e rigorosa contribui para a permanência de ideias e práticas ingênuas, autoritárias e, às vezes, absurdas que a fenomenologia nos convida a pensar, superar e recriar.

Destacamos que a conceituação apresentada pelos gestores quanto aos princípios

da fenomenologia equivalem aos autores constantes em nosso referencial teórico, indicando-nos que tal conceituação, além de ostentar uma postura de gestão educacional possível, também demonstra que os sujeitos da pesquisa apontam para possibilidade de desenvolverem suas funções com base nos princípios fenomenológicos. Eles revelam conhecimentos das categorias da fenomenologia em Husserl, Sartre, Heidegger e Merleau-Ponty e todos apresentam suas perspectivas para uma tomada de consciência e para busca de um caminho para ressignificar o projeto de gestão educacional na perspectiva humana.

Diante do contexto de crises e dificuldades, vivenciadas nas relações pessoais e institucionais na sociedade contemporânea, anunciadas nesta pesquisa, percebemos que não será tranquilo o processo de conscientização e de mudanças para uma perspectiva de gestão educacional pautada no humano e no rigor do método fenomenológico. Vivemos em uma sociedade “doente”, no sentido da ausência do humano. Será necessária uma transformação de atitudes e valores pela educação, na dimensão fenomenológica, para que possamos vislumbrar a ascensão humana. O gestor 2 declara:

Creio que um modo de iniciar um processo de reformulação deste estado de coisas é retomar o projeto fenomenológico: fazer do homem um ser que vive tentando tomar consciência de sua dimensão histórica. No caso específico da educação, creio que uma tentativa de mudar o atual estado de coisas é retomar o sentido e o valor das ciências humanas. A fenomenologia sempre tentou ser uma alternativa metodológica frente aos outros campos das ciências. Por ter o homem uma especificidade no mundo, o modo de compreendê-lo também guarda sua especificidade. Creio que o estudo de conceitos típicos da fenomenologia deveria ser incentivado desde a entrada do aluno na escola. Estudado e vivenciado.

Segundo os relatos dos gestores, não há como ter uma postura fenomenológica na gestão educacional se não se conhece seus fundamentos, enquanto teoria, método e prática. Assim acreditamos que, pelo conhecimento e consciência, o homem não terá como fugir de sua responsabilidade, como sujeito de ação e transformação. Pois um fenomenólogo deve atuar com comprometimento e respeito; ele deve saber de sua responsabilidade na construção e reconstrução do mundo circundante. Por meio do conhecimento na perspectiva

fenomenológica, o gestor terá acesso aos valores humanos que lhe propiciará um comportamento ético e responsável diante das pessoas e da sociedade. Nesse sentido, “é preciso encarar a educação e a gestão educacional, como algo muito sério”, conforme afirma o gestor 3.

A fenomenologia é um conhecimento a que poucos acessam e por isso há necessidade de criação de espaços de reflexão e aprendizagem fenomenológicos para a socialização e desmistificação dessa área da filosofia. As relações humanas podem e devem ser problematizadas no espaço institucional educacional, a partir da fenomenologia. Rezende (1990, p. 46) acredita que a educação é polissêmica, e isso quer dizer que,

[...] em sua polissemia, a educação pode ser enfocada de vários pontos de vista, mas cada um deles acaba por nos remeter aos demais. E, na medida em que, por qualquer motivo, os autores privilegiam algum aspecto em detrimento dos outros, eles incorrem num reducionismo que tanto impede a compreensão do fenômeno educacional como do fenômeno humano propriamente dito.

Assim sendo, acreditamos que um olhar fenomenológico nos abrirá outras possibilidades de compreender o homem, o mundo e a gestão educacional. Para a fenomenologia, a percepção é o ato no qual a significação de uma coisa se revela ao sujeito. Assim a reflexão fenomenológica busca o que é, e não a representação; ela descreve o fenômeno, não explica; ela desvela o vivido, não o pensado (MERLEAU-PONTY, 2000, p. 251).

A partir da análise dos discursos dos gestores da pesquisa, podemos afirmar que está evidente, em todos os discursos, a perspectiva de crise nas relações existenciais e a necessidade de mudanças nas instituições educacionais e em toda sociedade. Apresentam a fenomenologia como uma das possibilidades da quebra de paradigmas em busca da ampliação dos horizontes mais humanos e significativos nas relações institucionais, educacionais e sociais.

Pela sua polissemia, a fenomenologia nos amplia os horizontes. Sobre isso, Rezende (1990, p. 29) afirma que “a fenomenologia provoca-nos, precisamente, a fazermos a experiência de um discurso assumido, de maneira humana, na primeira pessoa, tanto do singular como do plural”. A fenomenologia é uma resposta à dicotomia entre ser-ter, essência-aparência, sujeito-objeto e subjetividade-objetividade. Os sentidos não estão nas coisas, mas no mundo-humano, na trama do mundo que é nosso mundo. Sendo assim, é nesse mundo vivido que devemos buscar respostas para nossas indagações, e também para ressignificar a gestão educacional na perspectiva humana. Para o gestor 5,

Inicialmente há de se considerar que a própria fenomenologia é prismática, ou seja, multifacetada, polissêmica. Para além de uma rodovia, com pedágios pré-estabelecidos, com claras sinalizações como os demais métodos, a fenomenologia se funda em muitas referências, caminhos, trilhos, picadas, quebradas que se constituem a partir desta referência, desta estrada principal que denominamos fenomenologia a partir de questionamentos sobre os modos de pensar ditos científicos, da lógica própria das ciências. Assim, a fenomenologia se apresenta como contraposição aos demais modelos, como crítica à ciência e à técnica “modernas”. É por intermédio deste modo peculiar de girar o olhar para o real identificando, no real, o seu caráter fenomênico e não de objeto.

A partir dessas reflexões e dos discursos dos gestores, compreendemos que o diálogo entre gestão educacional e fenomenologia seria possível. Buscamos pela abordagem fenomenológica, apreender no mundo da vida, o homem concreto e as suas relações com as instituições educacionais que ele cria e vivencia. Apresentamos sobre o mundo da vida, terreno no qual se legitimam atos e ações do gestor educacional, mostra-se a sua flexibilidade e aponta-se para possibilidade de uma gestão aberta à compreensão do humano, em um permanente fluxo das ações humanas que a constituem. Ao abrir espaço para ampliar as relações institucionais, tanto internamente como externamente, segundo o horizonte husserliano de incompletude, soma-se a preocupação com a legitimação das ações profissionais no mundo da vida, em busca de um porvir mais humano, na gestão educacional com perfil fenomenológico.

Nesse sentido, e como contraponto, este trabalho apresenta uma reflexão da gestão educacional com um viés para o humano, onde destacaremos os aspectos fundamentais da gestão educacional (planejar, administrar e avaliar), bem como as mediações que caracterizam o fazer do gestor educacional (pedagógica, política, ética e dialógica), apresentando suas interfaces com a fenomenologia.

1. Aspectos da Gestão Educacional

Dentre os aspectos fundamentais para efetivação da gestão educacional na dimensão fenomenológica, entendemos ser necessário um conjunto de ações que dentro da estrutura organizacional irá direcionar o trabalho do gestor. Acreditamos que inicialmente é necessário o planejamento das ações, seguido da execução do que foi planejado e por fim uma avaliação para averiguar o cumprimento do que foi planejado. Nesse sentido passaremos a apresentar estes aspectos.

a) Do planejar

O planejamento é o momento de definição sobre os objetivos a serem atingidos, sobre como alcançá-los e como avaliá-los. Na elaboração do plano de ação, o gestor educacional terá de exercitar uma visão política e filosófica ampliada das questões sociais e humanas e ter a capacidade de dialogar com todas as instâncias. O comprometimento do gestor e o envolvimento de todos os sujeitos nesse processo são decisivos para uma gestão de qualidade. A gestão educacional, na perspectiva fenomenológica, deve considerar a co-humanidade na ação administrativa, exigindo do gestor educacional um engajamento permanente que se manifesta em uma busca para além dos resultados, procurando pelas consequências que o sentido da ação pode antecipar. Para o gestor 5,

A primeira atitude fenomenológica em relação à gestão educacional é justamente perguntar-se sobre o seu sentido. Isso implica uma reformulação constante do modo de ser da gestão educacional, a partir da questão-chave:

“o que é isto, a gestão educacional?”. O renovar-se de tal questão significa que um novo sujeito, em um novo espaço/tempo, viu-se premiado em colocar outra vez em questão o fenômeno da gestão educacional. Quer mais uma vez ir ao encontro da coisa mesma que é o modo de ser de tal gestão. Ao realizar esse exercício, o pesquisador vê-se enredado na complexidade maior que o fenômeno da gestão educacional sugere: o da relação e da realização humana.

Seguindo por esse viés, temos que toda instituição educacional precisa de um plano de trabalho construído por seus membros e que possa direcionar os objetivos e os meios de sua aplicação, no exercício da gestão educacional, que promova a superação do imprevisto e da falta de rumo. O estilo de liderança do gestor educacional é determinante para se ter um bom relacionamento com a comunidade educacional. A fenomenologia solicita gestores educacionais que sejam líderes proativos e dedicados à instituição educacional, sempre presentes durante os planejamentos, que forneçam apoio e orientação. Ao mesmo tempo, precisam saber ouvir seus pares e valorizar suas contribuições. Eles devem ser abertos à participação e ao diálogo. Dessa forma, o gestor 1 apresenta aspectos importantes para um bom planejamento educacional, quando afirma que,

Para tanto, parti do que havia, sem modificar de imediato nenhum projeto, apenas entrando, em uma postura de “estar-junto” e de modo atento avançar no movimento de acontecimento do próprio processo. Dialogar constantemente com os funcionários da Pró-Reitoria e ouvir suas informações, pensar sobre elas, sugerir modos de escrever, esclarecimentos, mais fundamentação nos pareceres foi uma maneira de conhecer o trabalho efetuado.

Com a possibilidade do retorno ao mundo da vida, o gestor educacional terá condições de saber se o seu trabalho está legitimando ou não suas ações administrativas no sentido da relevância do humano. O trabalho do gestor educacional na perspectiva fenomenológica precisa ocorrer a partir de um planejamento, sempre iluminado por uma interrogação chave, mediante análise e reflexão contínua. Planejar refere-se à explicitação de objetivos e antecipação de decisões para orientar a instituição e buscar prever o que se deve fazer para atingi-los.

No planejamento das atividades administrativas e pedagógicas, o gestor deve se preocupar em estar junto, ser exemplo, possibilitar uma relação de co-parceria com sua equipe, para que tenham confiança em sua pessoa. Nesse sentido, recorrerão ao gestor educacional sempre que precisarem em busca de direcionamento e apoio. O gestor educacional deve ajudar sua equipe nos aspectos que demonstrarem limitações, mas deve buscar meios de fazer sobressair suas possibilidades.

O envolvimento e o comprometimento do gestor educacional no planejamento institucional proporcionam a construção da autoestima da equipe educacional, melhora a comunicação e aumenta o grau de confiança entre os membros da instituição. Segundo o gestor 3,

Organizações podem ser tudo, mas não existirão se não houver pessoas. Pessoas é que são capazes de se auto-organizar. Máquinas não têm essa capacidade. Então, a partir dessa capacidade e da abertura da mente, provocada por novas leituras, observação de experiências, experiências vividas, pessoas têm potencial para mudanças. Relevante é que compreendam a necessidade. Tensões, ambiguidades, paradoxos existirão sempre e ainda bem. São elas que permitem a vida. Se não fosse assim, tudo congelaria. O importante é admitir a existência delas e aprender a delas tirar partido.

Assim temos que o ser humano, com sua capacidade de auto-organização, renova-se a cada vivência. Como é um ser em aberto, em constante vir-a-ser, deixa de ser simplesmente recurso humano para ser sujeito ativo de desenvolvimento e transformação. Merleau-Ponty (1999, p. 249) afirma que “o que desencoraja é acreditar que os homens são imutáveis”.

b) Do administrar

Administrar é planejar, organizar, dirigir e controlar pessoas para atingir, de forma eficiente e eficaz, os objetivos de uma organização. Nesse sentido, a administração educacional, de modo geral, se assenta sobre a mobilização dinâmica e coletiva do elemento humano. Utiliza sua energia e capacidade como condições básicas e fundamentais para a

melhoria da qualidade do ensino e para a transformação da própria identidade da educação brasileira e de suas instituições educacionais, ainda tão carentes de liderança.

Necessitamos de líderes compromissados e eficientes, preocupados com o referencial teórico-metodológico de uma gestão centrada no humano, com uma perspectiva de superação efetiva das dificuldades cotidianas pela adoção de mecanismos e métodos estratégicos para a solução dos seus problemas, a partir do mundo vivido na gestão educacional.

A gestão educacional constitui uma dimensão e um enfoque de atuação que objetiva desenvolver a organização e administrar todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir a qualidade nos processos socioeducacionais das instituições. Esses processos são orientados para a promoção efetiva da aprendizagem pelos alunos, de modo a torná-los capazes de vivenciar os desafios da sociedade globalizada e contribuir de forma efetiva para a construção de uma sociedade mais humana, por meio da transformação socioeconômica e cultural, mediante a dinamização das especificidades e capacidades humana.

Nessa perspectiva, entendemos ser necessário ao gestor educacional compreender todos os aspectos da vida institucional, para que todos sejam devidamente contemplados. Todas essas atividades administrativas são desenvolvidas em função da especificidade e da prioridade atribuída a cada uma pela comunidade institucional. Cabe ao gestor direcionar as reuniões e os trabalhos institucionais nesse caminho. O gestor 1 declara que

[...] entendo, também, que ao líder administrativo compete sempre entrar em toda reunião que está sob sua responsabilidade com o assunto estudado e com propostas, não fechadas, mas que façam avançar o trabalho.

Dessa forma, na dimensão de uma gestão fenomenológica, é necessária uma elaboração e compreensão coletiva da missão institucional, bem como do envolvimento de toda equipe co-responsável nesse processo administrativo para que o trabalho tenha uma

dimensão de valorização humana. Na busca de definições e prioridades para uma gestão educacional voltada para o humano, o gestor 3 nos apresenta uma direção. Para ele,

[...] a partir da abertura de suas mentes, o que os levará a ressignificar modelos mentais, gestores, como adultos responsáveis por seu próprio desenvolvimento, deverão buscar maneiras de viabilizar uma gestão que, embora compreendendo que regras são importantes para oferecer a estabilidade necessária à vida das organizações, elas são meio, não fins. O fim é a educação, a formação de pessoas éticas, comprometidas com a sociedade e aptas a viabilizar o papel fundamental da escola: formar seres pensantes.

O gestor educacional, como aquele que coordena todas as atividades dentro da instituição, precisa compreender que as regras, as técnicas, as funções são meios de viabilizar os fins dentro da instituição, que diz respeito à educação de pessoas. Formar pessoas a partir de pessoas e valorizar o humano é o desafio institucional apresentado nesta pesquisa. Seguindo esse viés, temos a afirmação do gestor 5 de que “a gestão educacional, necessariamente, envolve aspectos técnico-burocráticos, políticos e econômicos, porém deve ter como elemento teleológico e ontológico a promoção do ser humano”.

Nesse sentido, entendemos que, ao administrar uma instituição educacional, o gestor deve buscar elementos que garantam a participação e o envolvimento da equipe em seu trabalho, e é fundamental as decisões colegiadas e auto-organização das pessoas. Temos ressaltado pelo gestor 5 alguns aspectos fundamentais nesse sentido: “estar constantemente pré-ocupado em assegurar o desenvolvimento da gestão participativa”.

O processo de participação está fundamentado no princípio da autonomia, que significa a capacidade de as pessoas serem livres para conduzirem a si próprias. A participação significa, portanto, a intervenção das pessoas da equipe administrativa diretamente nas decisões da gestão, de forma consciente e compromissada com a missão institucional. Como exemplo dessa participação, temos o relato do gestor 1:

Decisões de cunho administrativo, que diziam respeito à vida dos(as) funcionários(as), e que sempre traziam embates por conflitos de vontades, consideramos que, em reunião sob minha coordenação, poderiam ser

decididos por eles próprios. A questão “férias” é um exemplo de impasse que foi assim administrado. Colocamos algumas regras, entendidas por todos à luz das necessidades do trabalho da Pró-Reitoria. Por exemplo, em cada setor deveria ficar trabalhando certo número de pessoas, relacionado ao total que trabalhava naquele setor. Conforme a época do ano – preparação do processo do vestibular, transferência e outros - ninguém poderia tirar férias. Claras as regras, quem e quando iria sair de férias, ou de licença-prêmio, deveria ser decidido entre eles(as) para o ano todo, no final do ano imediatamente anterior.

A participação significa, portanto, a intervenção dos profissionais da educação na gestão, nas tomadas de decisões. Entendemos que a instituição educacional é lugar de interação humana e de aprendizado de conhecimentos, de desenvolvimento de capacidades intelectuais, sociais, afetivas, éticas, emocionais e estéticas. Ressaltamos que, em uma instituição em que a fenomenologia é tomada como o referencial, todas as atividades ali desenvolvidas precisam ter o humano como seu *telos*.

c) Do avaliar

O papel da fenomenologia como ciência “*descritiva*” é o de distinguir e revelar o que há de essencial na percepção do fenômeno. Para que isso aconteça, é fundamental a suspensão dos juízos sobre a realidade que nos cercam. Entendemos que, na gestão educacional fenomenológica, ao realizar o processo avaliativo, a *redução fenomenológica* ou *epoché* ajudará o gestor ter o acesso à verdade, pois a redução revela a dimensão essencial do mundo e da consciência. Capalbo (2008, p. 22) ensina que, “pela redução fenomenológica, nós iremos considerar o mundo como correlato de nossa consciência”.

Para entender e explicitar o sentido que queremos para a gestão educacional, é necessária uma avaliação contínua, como um processo para o aperfeiçoamento das atividades realizadas. Nessa avaliação, é importante o exercício da *epoché* para que a compreensão possa atingir a essência das coisas, livre de preconceitos. Dessa forma, o gestor educacional poderá

contribuir para que sua equipe tenha uma visão de totalidade no sentido de entender o destino das pessoas como sendo, também, o destino de toda comunidade humana, buscar sempre, no processo avaliativo, um suporte para a compreensão da condição humana no mundo e como redimensioná-la.

A investigação fenomenológica trabalha sempre com o qualitativo, com o que faz sentido para o sujeito, com o fenômeno posto em suspensão, com o percebido e manifesto pela linguagem; e trabalha também com o que se apresenta como significativo ou relevante no contexto no qual a percepção e a manifestação ocorrem. Nesse sentido, ressaltamos que a preocupação do gestor educacional fenomenólogo quanto à dimensão da avaliação precisa estar centrada nos elementos qualitativos em detrimento dos quantitativos, pois as pessoas não são explicadas e medidas quantitativamente como as coisas e os objetos.

Na avaliação qualitativa enfatiza-se o processo e não o produto; a avaliação é de natureza mais subjetiva, considerando as especificidades do humano. É importante que a avaliação seja definida conforme os objetivos que se desejam atingir quanto às relações interpessoais nas ações institucionais. É também fundamental que se ofereçam aos sujeitos oportunidades diversas de mostrar seu desempenho, evidentemente evitando fazer do processo de avaliação um ato mecânico e instrumental para rotular e classificar as pessoas, mas que motive e promova o crescimento individual e coletivo dentro das instituições educacionais, nas diversas relações pessoais estabelecidas.

Para a fenomenologia, a dimensão avaliativa ajudará na definição dos objetivos e das ações na gestão educacional, priorizando as dimensões do ser humano. Esse é simultaneamente o sujeito-fim e não pode ser dissociado dos objetivos na gestão educacional.

Na busca da resignificação do trabalho do gestor educacional, a autoavaliação é um elemento importante. Para a fenomenologia, o gestor educacional comprometido com o humano é aquele que busca sempre novas alternativas para os problemas, pautado na

avaliação como direcionadora das ações. Busca conhecer a si, ao outro e ao mundo como processo em que nossas experiências acontecem de múltiplas maneiras. Não se prende apenas às determinações técnicas e burocráticas, mas valoriza a iniciativa e as potencialidades do humano; vê a criatividade como uma qualidade que todo ser humano possui e é capaz de demonstrar, desde que o permitam. O gestor 2 declara:

Creio que o foco não deveria recair somente sobre o modo como as ações podem ser feitas e refeitas com sucesso, mas como o homem pode aprender com seus erros, que no final, não são erros, mas modos outros de fazer as coisas. Se a pedagogia é o ensino do caminho, podemos pensar também que aprendemos a caminhar quando tomamos o caminho errado e que um desvio pode nos mostrar uma paisagem nunca antes vislumbrada. Errar pode ser instigante e positivo para a "modulação" do que é o certo e o errado. Tudo depende do modo como avaliamos a importância da tomada de decisões em uma situação concreta. Em algumas situações, o caminho mais longo e errante pode ser o mais consistente para um aprendizado duradouro.

Dessa forma, o processo avaliativo deve propiciar um ambiente favorável ao desenvolvimento das relações institucionais e interpessoais. É preciso compreender que aprendemos também quando erramos, pois, ao tomarmos outro caminho, podemos ver aspectos nunca antes vistos, o que propiciará novas perspectivas de aprendizado. Um trabalho assim, direcionado pela avaliação e autoavaliação, possibilitará o desenvolvimento de todos da gestão educacional que, com criatividade, reflexão e crítica, se envolverão no processo de busca da sua autonomia como profissionais e como pessoas.

Essas são algumas características da gestão educacional preocupada com a dimensão avaliativa que atua com critérios e com criatividade na busca de uma gestão mais autêntica e humana. É preciso estar claro para o gestor educacional que o trabalho centrado na dimensão humana pessoal e coletiva é sempre uma aprendizagem contínua da liberdade. Por sermos seres inconclusos, nossa aprendizagem é permanente; a aprendizagem da liberdade não é algo que se doa, ela é uma conquista que precisa ser buscada sempre em nossas relações.

1. Mediações da Gestão Educacional

Entendemos que as instituições educacionais caracterizam-se, por ser um sistema de relações humanas e sociais, com fortes características interativas, onde deve sobressair a promoção humana. Nesse sentido destacaremos as mediações pedagógicas, política, ética e dialógica como sendo essenciais ao trabalho do gestor.

a) Mediações pedagógicas

Por mediações pedagógicas, entendemos a dimensão educativa do trabalho do gestor educacional que, enquanto sujeito coordenador de todas as atividades na instituição, precisa estar atento a essa especificidade do processo de formação humana. A natureza da educação, enquanto fenômeno e atividade humana, é um processo de construção da liberdade e humanidade do indivíduo e do coletivo. Nessa perspectiva, a educação é chamada à missão de criar acessos para construção de sentido para a vida, avançando mais concretamente para a humanização. Nessa construção de mundo do sentido, as ações pedagógicas do gestor educacional têm a importante tarefa de tornar concretamente possível a humanização dos homens.

As mediações pedagógicas formulam os objetivos acadêmicos, humanos, sociais, políticos e culturais bem como os meios formativos para dar uma direção ao processo educativo. Essas ações são direcionadas pela intencionalidade existente em tudo que fazemos. A intencionalidade significa direcionar o trabalho e as atividades para aquilo que tem significado para nós. Ela projeta-se nos objetivos que, por sua vez, orientam a atividade humana, dando o rumo e a direção para as ações.

Numa gestão educacional fenomenológica, a dimensão pedagógica busca ultrapassar as questões técnicas, burocráticas e imediatistas, voltando-se mais para o rigor

acadêmico, a formação cultural e humana. Onde temos que, pela análise da intencionalidade da consciência as relações entre sujeito e objeto são indissociáveis e que há uma ligação essencial entre ambos. Nesse sentido, Capalbo (2008, p. 128) diz que

A consciência se dirige, se abre diante do mundo, é sempre consciência de algo, e por isso o fato originário e irreduzível é a correlação entre um sujeito se volta para um objeto, e um objeto que se mostra como fenômeno, em si mesmo, ao sujeito. A fenomenologia orienta-se para os objetos enquanto intencionados pela consciência, procurando neles discernir a sua essência ou a estrutura invariante fundamental.

Entendemos que a instituição educacional, ao cumprir sua função educativa de mediação, influi significativamente na formação humana em sua dimensão subjetiva. Essa peculiaridade é inerente às ações pedagógicas e educativas, que são intencionais. Essa compreensão auxilia na reflexão sobre as pessoas, buscando uma re-significação de suas atitudes. A apreensão de habilidades de comunicação e de relação interpessoal que advém do processo ensino-aprendizagem precisa ser exercitada na instituição educacional como um todo. Em uma instituição educacional, nossa existência não é isolada, mas, na realidade, é uma experiência de intersubjetividade, de comunicação entre as pessoas, de modos de relacionamento interpessoal.

À medida que refletimos sobre a intencionalidade dos atos, sobre a vida no mundo vivido e sobre cada pessoa em si mesma, encontramos o caminho da ética e do humano, pois encontramos o outro, a alteridade. Somente após encontrar o outro nas relações é que se encontra a valorização profissional. Tudo começa quando se reflete e se descobre a alteridade. Para a compreensão da alteridade ou do outro nele mesmo, precisamos saber que, embora sendo meu semelhante, não é meu igual, somos idênticos em essência e diferentes em existência. Capalbo (2008, p.140) ensina que podemos entender que

O meu semelhante é um *alter ego*. A experiência originária da existência é também a da coexistência. Eu apreendo o outro nele mesmo pela experiência

de vê-lo, tocá-lo, ouvi-lo, percebê-lo, isto é, pelo o seu corpo, os seus gestos, o seu comportamento, a sua linguagem, a sua ação etc.

A fenomenologia pode nos auxiliar na compreensão das relações educacionais por meio da práxis da *epoché*, ao perceber a intencionalidade de cada ato, poder compreender a essência de cada pessoa. Assim se evitam os pré-juízos de valores que tanto “rotulam” as pessoas e dificultam as relações. Passa-se a desenvolver uma relação mais profunda de compreensão e de percepção dos atos vividos. Para esse mergulho nas relações humanas, é necessário um processo de ensino-aprendizagem em fenomenologia.

Precisamos de mediações pedagógicas fenomenológicas que repensem o homem na busca de um novo humanismo e de uma nova compreensão do sujeito, que dê conta de transformar a situação vivida a partir do seu mundo vivido. Que busque compreender o homem situado no mundo em sua totalidade de vida tal como é por ele vivida. É essa compreensão subjetiva que leva à conscientização e à ação no ato pedagógico, que precisa ser expandida em todas as atividades educativas humanas.

Nesta perspectiva entendemos que na gestão educacional fenomenológica, as mediações pedagógicas fazem toda diferença, pois elas possibilitam a realização de uma aprendizagem humana e significativa a partir da apropriação do sentido das vivências, como um dos aspectos mais relevantes do fenômeno humano. A práxis educativa sob um olhar fenomenológico, ensina Bicudo (2000, p. 13), “entende a educação como cuidado com o projeto do humano em suas possibilidades de ser mundano e temporal”. Trata-se de uma práxis que exige uma atitude vinculada ao mundo-da-vida, encarnado no mundo, em que estamos inseridos, com experiências próprias.

Na verdade, trata-se de colocar em prática ou viver o método fenomenológico concretamente, segundo o qual se segue o movimento do que acontece, sofre problemas e retoma-os, reformula-os à medida que aparecem. Certamente, porém, não apenas devido ao acaso, mas com a contribuição de todos os envolvidos na dimensão de tempo e espaço do

mundo vivido. Essa seria, pois, a história para fenomenologia, o reconhecimento da “significância, da pertinência e da relevância, [...] dos acontecimentos como lugares de emergência do sentido, lugares de questionamento” (REZENDE, 1990, p. 93). Nesse viés, temos, na fala do gestor 4, que

Norteados pela fenomenologia somos impelidos à busca do movimento de vir-a-ser nunca num todo, mas de um contingente. Não há um constructo ideal a ser perseguido. A pluralidade é que é a lei natural como dizia Arendt, cada fenômeno é igual a uma possibilidade de mostrar-se e de ocultar-se, ou se desfigurar e configurar.

Nesse ponto, pode ser desconcertante para muitos a leitura fenomenológica da gestão educacional no sentido de que não há manuais possíveis, e isso está relacionado ao fato de que, se por um lado a fenomenologia reconhece na história do discurso vivido que há lugar para a liberdade, simultaneamente reconhece que não há lugar para dogmatismo (REZENDE, 1990, p. 94). Entendemos que a gestão educacional deva acontecer dentro de um contexto intersubjetivo, da existência solidária e compartilhada. A interpretação do outro, como agente em ação, como ser- no-mundo é essencial à gestão educacional, porque visa a existência em um mundo compartilhado, vivido dialeticamente.

b) Mediações políticas

Na perspectiva política, há necessidade de uma autêntica convivência como motivação, inspiração e abertura para o outro, pois o não reconhecimento do outro implicaria não reconhecimento de si próprio. Para Petrelli (2001, p. 34), o fenomenólogo respeita a realidade, por isso é realista. “Em cada objeto de realidade ele vê uma mente, uma inteligência operante; em cada evento, em cada série sucessiva de eventos, vê uma razão própria, que se constitui como razão compreensível da relação e correlação desses eventos”.

A educação, por ser prática de intervenção social, exige do gestor educacional posicionamentos coerentes que possam tornar a instituição educacional propositiva na

consecução de seus objetivos, de transformações em busca de uma sociedade mais humana. É preciso que o gestor educacional tenha uma formação política, entendida como sendo a apropriação e o desenvolvimento de uma consciência social e de uma sensibilidade às condições econômicas, não só de sua atividade, mas de todo o tecido social em que desenvolverá sua ação gestora.

A concepção fenomenológica pode ser considerada como uma das concepções que visa à mudança e à transformação da gestão educacional e da sociedade. E é dessa forma que a tomamos como elemento essencial em nossa pesquisa, que se contrapõem as concepções tecnicista, positivista e liberal; e se apresenta como uma alternativa às concepções progressistas. Para Petrelli (2001, p. 32), a fenomenologia não é apenas uma filosofia eidética, mas uma busca transvalutativa de significados, é uma ética da existência e, em consequência, é um compromisso político. Para um olhar platônico, tudo, até uma sombra, tem um significado. As coisas mais humildes, os gestos mais simples escondem e refletem esperanças de “grandeza” imensurável. Dessa forma, o gestor educacional precisa ter essa sensibilidade e essa percepção.

A fenomenologia privilegia a análise das experiências vividas, das ações, dos registros das experiências do sujeito e de suas relações com a sociedade, para apreender o seu sentido. A fenomenologia propõe, portanto, uma epistemologia que busca o entendimento da essência e supera o mundo da fantasia, da aparência. Essa epistemologia não oferece respostas prontas aos problemas sociais e políticos que vivenciamos, mas oferece possibilidade de uma compreensão mais alargada do real. Entretanto o pensamento moderno se voltou para o conteúdo da experiência, objetivando-a para poder dominá-la e transformá-la pela técnica. Capalbo (2008, p. 62) assevera que

A ciência e a técnica são instrumentos de dominação que devem ser dominados e devem possibilitar o acesso ou a estruturação da convivência original com as coisas e os outros. A ciência e a técnica são uma explicação ôntica da realidade, que nos permitirá ingressar no ontológico dessa mesma

realidade.

Para Capalbo (2008, p. 141), o homem não é um puro poder-ser, ele é também um dever-ser existencial. O seu poder (dimensão política de sua existência) pode ser dominador ou não. Mas isso não se dá naturalmente ou mecanicamente. O poder só não será dominador se entrecruzar-se com o seu dever (dimensão ética da existência). O homem é um poder-ser, ou seja, uma possibilidade que, para chegar a ser, deve empenhar-se em seu ser para tornar-se concretamente um dever-ser. Em outras palavras, sem esforço e sem liberdade não há dimensão ético-existencial. Pode haver adestramento, ajustamento, acomodação, todas as condutas da passividade humana. Nesse sentido, a gestão educacional, na perspectiva fenomenológica, busca, de forma crítica, superar as orientações ideológicas da sociedade e contribuir para relações político-sociais menos opressoras. Severino (2001, p. 75-76) ensina que

A transformação da sociedade também não se dará sem mudanças na esfera simbólica. Por isso, a educação ocupa lugar importante no conjunto desse processo. As mudanças econômicas e políticas pressupõem mudanças profundas e simultâneas na esfera ideológica. É que as práticas reais (produtivas, políticas e simbolizadora) também são mediadoras da existência histórica dos homens e interfaces de um único processo geral.

Temos de ter a compreensão do que se mostra e saber que aquilo que se expõe em um primeiro olhar sobre o fenômeno, não se apresenta na sua inteireza. Por isso é que Husserl afirma que o expor-se à luz, sem obscuridade, só se dá na reflexão atenta e rigorosa do sujeito político que interroga e que procura ver além da aparência. Essa deve ser mais uma das preocupações do gestor educacional fenomenológico.

Assim entendemos que uma gestão educacional preocupada com a dimensão política trabalhará em busca da qualidade da educação e do ensino, entendidos não apenas como a necessidade de diminuir os índices de evasão e repetência, mas em uma discussão

mais ampla que envolva os direitos de cidadania para todos, em busca da uma qualidade social da educação. Deve-se garantir a socialização do conhecimento e a formação de pessoas críticas e autônomas, capazes do exercício da cidadania, em que ser cidadão significa ser participe da vida social e política do mundo em que se vive. A instituição educacional constitui um espaço social privilegiado para esse aprendizado consciente e crítico e não apenas para ensinar a ler, a escrever e a contar, habilidades importantes, mas insuficientes para promoção de uma sociedade mais crítica, consciente e humana.

Considerando as pesquisas realizadas sobre Husserl, podemos dizer que ele percebeu, no trabalho de Brentano, aspectos políticos relevantes que podem ser aplicados ao trabalho do gestor educacional, hoje, como forma de contribuir com uma gestão cujo cerne é o humano. Entre esses elementos, Giles (1993, p. 43) ressalta como

[...] o não oferecimento de respostas consideradas absolutas a nenhum dos problemas apresentados; uma exposição dinâmica, por meio de uma perspectiva de reflexibilidade intelectual; o uso da dialética na compreensão dos problemas; o discernimento claro dos equívocos que a própria realidade nos apresenta; a utilização das soluções de forma aproximativa, provável, em aberto; a recusa de aceitar esquemas axiomáticos fechados; o dinamismo intelectual de uma consciência sempre aberta para o mundo e para o outro.

Esses são caminhos possíveis para repensarmos nossa práxis na gestão educacional. Um trabalho de gestão educacional, na perspectiva fenomenológica, precisa agregar aos conhecimentos específicos, de sua área de atuação, a compreensão política da realidade histórica na qual atua, entendendo que a gestão educacional é parte integrante do todo social e enquanto tal é uma realidade contraditória.

Nesse sentido, o ato de administrar é, também, um ato político. Com esse entendimento, o gestor educacional poderá contribuir para que sua equipe consiga relacionar os aspectos acadêmicos de uma gestão aos aspectos políticos e sociais, o saber sistematizado com a realidade cotidiana, a cultura elaborada com a cultura popular. Assim poderá,

criticamente, compreender, por meio dessas mediações, as contradições sociais, as quais são geradoras da desumanização e, ainda, ao compreendê-las, direcionar seu trabalho como uma busca de intervenção e superação dessas contradições.

É essencial que o gestor educacional saiba que, ao realizar seu trabalho, faz uma prática política que pode ser consciente ou não, pois sua atuação não é neutra, há um comprometimento intencional em tudo que realizamos. Isso significa que devemos fazer a nós mesmos uma exigência com relação à nossa atuação política, que tenhamos a clareza de nossa prática política. É preciso saber em favor de quem e de que estou atuando. Com esse posicionamento diante de sua equipe, o gestor fará sua opção política e demonstrará a não neutralidade em seu trabalho. Sobre isso, Freire (2003, p. 98) afirma que

Não é possível eu me declarar neutro diante dos outros simplesmente porque devo respeitá-los. E, exatamente porque devo respeitá-los, é que devo falar da minha opção e não silenciar a minha opção. Quer dizer: eu não posso silenciar uma verdade, mas devo respeitar os outros.

Entendemos que, na gestão educacional de abordagem fenomenológica, o ato político precisa assumir o compartilhamento autêntico e não alienante para que sua essencialidade seja assumida, retomada na totalidade de suas possibilidades. Isso promoverá relações mais compreensivas e de colaboração no interior da instituição, o que é vital para uma gestão educacional humanizada.

c) Mediações éticas

Essa postura de estar junto e de respeitar o mundo da vida faz parte da ética fenomenológica e do seu perfil, pois um fenomenólogo não condensa a história do mundo à sua curtíssima história individual. Petrelli (2001, p. 35) ensina que “a ética de um

fenomenólogo, depois do respeito às diferenças como expressivas das potencialidades do Ser, se realiza por uma presença ativa, que colabora com os sistemas originários”.

Assim como Husserl acreditava na missão e no poder da razão humana, direcionada a examinar as crenças humanas, defender as válidas e a afastar as inválidas (HUSSERL, 2002, p. 72-73), também temos essa expectativa com o humano. A fenomenologia, desse ponto de vista, implica uma atitude crítica diante de tudo, que é a redução, pôr entre parênteses, a *epoché*, como suspensão do juízo. Nesse sentido, é preciso esclarecer que estar aberto ao mundo, comunicar-se com ele não é possuí-lo, pois o mundo é inesgotável. Essa atitude crítica tem o objetivo de encontrar uma direção ou orientação a ser seguida (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 110).

O que percebemos, a partir desta pesquisa fundamentada no referencial teórico metodológico da fenomenologia, bem como nos discursos dos gestores educacionais entrevistados, é que o trabalho do gestor educacional precisa ser ressignificado em busca de uma postura mais humana, compromissada com a ética e com os valores humanos. A ética expressa-se nos costumes, nos hábitos, nas normas instituídas pelo homem ao longo da história e passa por construções e reconstruções no decorrer da história e das culturas. Os valores éticos têm um caráter universal, pois são valores que interessam a todos os homens. Segundo o gestor 2,

O importante é fazer de cada pessoa um núcleo de conscientização do valor do ser humano e de sua insuperável sociabilidade. A fenomenologia, não tanto a partir de Husserl, mas de seus seguidores como Scheler, Buber, Heidegger e Sartre, sempre vislumbrou uma dimensão ética. Isto significa que tomar consciência de si é tomar consciência do modo como cada um vive e de como todos os homens vivem. O modo como se vive é a própria ética. Se este conceito é válido, a fenomenologia não é somente um saber mas também um modo de ser e de viver. Se ela centra na comunidade intersubjetiva a conscientização, devemos admitir que ela solicita do fenomenólogo um modo de agir coerente com o seu ensinamento. Saber que todo ser humano deve ser tratado com dignidade significa também que sempre escolhemos agir desta forma. Como diz Sartre, o saber compromete, aquele que tem consciência não tem o recurso da desculpa, não pode alegar

desconhecimento de causa. Se o homem toma consciência de que todos merecem respeito, agir de acordo com esta exigência passa a ser uma questão ética, de escolha. O fenomenólogo não pode tratar o homem e o mundo como se não soubesse que ele também é responsável por tudo que o circunda.

Antes, porém, de discorrermos mais diretamente sobre a orientação ética para a gestão educacional, achamos necessária uma compreensão da definição de ética. O termo *ethos* tem duas origens gregas. A mais antiga (*êthos*, como *eta* inicial) significa “morada, abrigo, refúgio”. A outra surge mais tarde, *ethos* (como *épsilon* inicial), em um sentido de espacialidade interna, de “caráter e seus hábitos”, construção incessante e nunca acabada, visto que o homem está sempre se “fazendo” em transformações e descobertas constantes (MIGLIORI, 1998).

A ética das sociedades modernas capitalistas tornou-se moral, um código de rigidez estéril que não ecoa as aspirações genuínas de crescimento e compreensão do homem contemporâneo. Houve uma desordem em nossa “morada”, em nosso *êthos*, no último século. (MIGLIORI, 1998). Quando os valores deixam de ter o homem como objetivo central, transformam a ação humana em uma negação da ética. Nesse contexto, a desordem está estabelecida e caberá ao homem, que é um ser de liberdade, fazer a escolha. Diskin (1998, p. 75) ensina que

[...] pensar criticamente, refletir sobre as consequências das nossas escolhas, individuais e coletivamente, é criar espaços para uma ética enraizada em nosso tempo e capaz de acolher nossos desafios. A humanidade, sua trajetória e seu futuro são o bem maior, isso é indiscutível. Nenhum saber pode ser tão suicida a ponto de colocar em risco o tesouro conquistado, contudo é prudente estar alerta.

A partir desta pesquisa e dos depoimentos dos gestores, percebemos que, em nossa sociedade, há um distanciamento da ação dos homens no que se refere à postura ética. Há uma predominância da indiferença, do ceticismo, do lucro, do egocentrismo, que tem aberto espaço ao totalitarismo, ao individualismo, aos fanatismos e fundamentalismos. O

centro dos valores da nossa civilização, bem como das relações institucionais educacionais, não é o homem nem a promoção da vida humana, e sim o lucro, o egocentrismo e o poder para dominar, para instituir uma relação de mando e de prestígio social. Essa prática, voltada para a exclusão do humano, precisa ser debatida e superada. Precisamos recuperar a dimensão ética da ação humana. Peixoto (1998, p. 239) afirma que

[...] é preciso que a razão retorne para a morada do éthos. Só assim é possível evitar que as obras resultantes da ação humana tenham um fim em si mesma; evitar que, por exemplo, a produção tenha como finalidade apenas o lucro; que a ciência continue tendo como finalidade apenas o seu desenvolvimento, tornando-se uma ciência ética, sem uma referência axiológica; que o exercício profissional tenha uma orientação meramente técnica e burocrática.

Nesse sentido, entendemos que o gestor educacional tem um papel essencial como emissário dessa recuperação da dimensão ética na ação humana, por isso precisamos pensar no gestor como profissional com comprometimento ético. Em nossa sociedade, a profissão se constitui em uma importante modalidade da vida humana (PAVIANI, 1991). Não é possível separar o homem da profissão que ele exerce. O homem é um todo, por isso o exercício de uma profissão marca, profundamente, tanto de forma negativa, como de forma positiva, a existência da pessoa. Peixoto (1998, p. 240) diz que

[...] o homem não pode ser um ser com dupla personalidade, com dupla característica pessoal: ser uma pessoa no trabalho e outra fora do trabalho. Apesar de desempenhar funções diferentes em momentos diferentes, a pessoa é a mesma e o seu caráter, o seu compromisso, os seus engajamentos devem ser os mesmos em todas as circunstâncias.

Na concepção fenomenológica, a gestão educacional deve ser implementada como possibilidade de reforçar a dimensão humana pelo contato com as diversas formas de pensar, sentir, aprender e praticar o conhecimento, que não é veredicto para contribuir, de forma valiosa e rigorosa, com o bem-estar da humanidade. Para isso, precisamos de gestores educacionais com um perfil voltado para compreensão do ser humano por completo e que

deixem liberar todas as suas capacidades corporais, intelectuais e espirituais.

d) Mediações dialógicas

Uma gestão na perspectiva humana implica maior complexidade do que a atuação sobre coisas, maior envolvimento do que atuação sobre as pessoas, implica, mais precisamente, ação com pessoas, não sobre coisas ou pessoas que possam ser reduzidas a conceitos abstratos. Além disso, com pessoas não apenas no sentido sociológico de associação, mas no sentido filosófico fenomenológico da co-humanidade originária, fundante do ser e que considera a singularidade (DARTIGUES, 1992, p. 89).

Uma dimensão de humanização das relações interpessoais dentro das instituições educacionais requer a compreensão do que efetivamente está sendo expresso e comunicado, quer pela linguagem oral, quer pela escrita ou pelo silêncio das expressões corporais. É imprescindível para o conhecimento dos condicionantes e das situações existenciais que refletamos sobre isso. A reflexão é a capacidade de examinar toda a estrutura do sujeito humano, é um ato reflexivo, talvez o ato mais importante para o ser humano. O ser humano tem sua característica fundamental, que é justamente essa capacidade de refletir. Sobre essa capacidade inerente ao ser humano, Bello (2004, p. 53) afirma que

Entre todas as vivências que cada um de nós está vivendo neste momento, nós não podemos conhecer as que estão ocorrendo nos outros, mas apenas aquelas que estamos vivendo em nós. Todavia, nós podemos entender um pouco o que os outros estão vivendo, pois nós temos a capacidade de ver a expressão do rosto e a atitude do corpo. Conseguimos captar o que os outros estão vivendo, pois também nós podemos viver as mesmas coisas, mesmo que não seja neste instante. Isto é possível porque existe uma vivência, que no idioma alemão chama-se de *Einfühlung*, a raiz *fuhr*, é como o inglês, *feel* (= sentir). É um sentir, no sentido de ter capacidade de colher algo, de captar, de perceber. *Ein* quer dizer que de verdade conseguimos entrar. *Ung* é sufixo para compor um substantivo. Esse sentir dentro, nos permite captar o que os outros estão vivendo.

Então essa capacidade que temos de sentir que diante de mim há um ser humano como eu e que ele vivencia as mesmas coisas que eu vivencio, permite-me experimentar uma

reação emocional e afetiva que não está no nível do conhecimento. Logo, no campo das ciências humanas, a orientação fenomenológica não se satisfaz em constatar o que fisicamente existe, o que é diretamente acessível aos sentidos, o que é mensurável, o que se pode interrogar por meio de experiências, procura compreender a significação perseguida pelos seres que agem, pensam, preveem e acreditam; não se preocupa apenas com o conhecimento exterior das coisas, mas procura apreender no seu interior o significado posto pelo homem (JASPERS, 1965, p. 79). Podemos afirmar então que uma perspectiva humana na gestão educacional só será possível em uma relação dialógica.

Nesse viés, temos as considerações de Freire (2003, p. 77), em que afirma que o diálogo como fenômeno humano revela-nos algo que é próprio dele mesmo, a palavra, que encerra em si ação e reflexão, pois “não há palavra verdadeira que não seja práxis”. Assim, quando dizemos a palavra, implica transformar o mundo. “A existência, enquanto humana, não pode ser muda”, é no ato de pronunciar o mundo, transformando-o que os homens se fazem, afirma Freire (2003, p.78). Nesse sentido, ao pronunciar-nos dialogicamente, de forma aberta, nossas relações com o mundo e com os outros são re-visitadas, o diálogo é, pois, como um caminho que nos possibilita significar a nossa existência. O diálogo não pode ser reduzido a um ato de depositar ideias, mas em um ato de criação em que os homens, ao pronunciarem o mundo, conquistam-no para a efetivação da liberdade do humano.

A fenomenologia nos possibilita acreditar no outro, no mundo, na capacidade de ir além do estabelecido, na descoberta de novos sentidos, por saber que nossa visão é uma entre tantas outras. Ela nos desafia a viver uma postura de diálogo com o outro, compreendendo que o outro faz parte do meu mundo, da minha vida e que preciso dele. Podemos compreender o outro quando procuramos nos colocar na perspectiva do outro, para entender como o outro vê, sente e pensa o mundo, em uma atitude de acolhimento de suas

opiniões, ideias e sentimentos. Por isso a fenomenologia é um referencial que nos envolve e nos apaixona.

A apreensão do outro nele mesmo se faz pela mediação de um sentimento interior, denominado por Husserl de entropatia, ou empatia. Eu compreendo empaticamente o outro sem ter de viver aquilo que o outro está vivendo. A empatia é um sentimento que todos vivenciamos, entretanto não vivenciamos de forma igual. O grau de empatia varia de acordo com a disponibilidade pessoal e do envolvimento que se tem, e que não é igual em todos. A empatia permite a compreensão do sentimento do outro, é um modo de relacionamento entre pessoas que permite o encontro e a convivência humana. Isso implica mútua presença, mútuo diálogo em coexistência (CAPALBO, 2008, p. 140-141).

Percebemos também no discurso dos gestores a preocupação no sentido de buscar superação para os significados desumanos e técnicos da gestão educacional. Nesse aspecto, alertam-nos da importância da percepção do humano nas instituições e ainda da diferença marcante entre coisas e pessoas, entre o ser e o ter. Merleau-Ponty (1999, p. 384) diz que, “além da distância física que existe entre eu e as coisas, uma distância vivida me liga às coisas que contam e existem em mim; essa distância mede, a cada momento, a amplitude da minha vida”. Trata-se aqui de tempo e espaço fenomenológicos coincidindo e construindo o sujeito. Com isso, temos que as pessoas são únicas e singulares, em que cada uma é a espessura própria do seu tempo, capaz de mudanças ao se relacionar com o passado, o presente e com as possibilidades futuras. Para o gestor 5,

A convivência humana, na perspectiva fenomenológica, abre mão do prazer se este não estiver de par com a verdade. A atitude fenomenológica clama menos pelo conforto que pelo *agón*. A *epoché*, a *redução fenomenológica* e a *intencionalidade* não pressupõem o apaziguamento, mas a irrecusável luta em favor da autenticidade nas relações humanas, o que quase nunca se dá sem ferir suscetibilidades e sem abalar estruturas prontas e acabadas.

Ressaltamos que os seres humanos possuem potencialidades que lhes são próprias e que os distinguem das coisas e dos animais, em virtude de compreenderem as situações que vivenciam, tendo consciência de si e do mundo. O mundo “é sempre um mundo compartilhado com os outros” (HEIDEGGER, 1988, p. 170). Assim somente as pessoas têm consciência das coisas e do mundo, pois elas não são estáticas, estão constantemente existindo, em um fluxo contínuo, em direção ao que querem ser.

Merleau-Ponty (1999, p. 240-241) põe a fenomenologia da linguagem como ponto de partida da experiência existencial, quando afirma que

[...] a palavra não é desprovida de sentido, já que atrás dela existe uma operação categorial, mas ela não tem esse sentido, não o possui; é o pensamento que tem um sentido, e a palavra continua a ser um invólucro vazio. Ela é apenas um fenômeno articular, sonoro, ou a consciência desse fenômeno, mas em qualquer caso a linguagem é apenas um acompanhamento exterior do pensamento.

Assim a linguagem não é simplesmente emissão de sons, nem simplesmente sistema convencional, como coloca o positivismo e nem uma tradução imperfeita do pensamento, como concebe o idealismo. Ao contrário, é criação de sentido, encarnação de significado, ela dá origem à comunicação (MERLEAU-PONTY, 1999).

Merleau-Ponty (1999) concebe a linguagem como corpo de pensamento ou espírito encarnado. Para o filósofo francês, não há um texto prévio que a linguagem simplesmente traduz, mas sentidos se produzindo no corpo da linguagem. O autor afirma que

[...] o fato é que temos o poder de compreender para além daquilo que espontaneamente pensamos. Só podem falar-nos uma linguagem que já compreendemos, cada palavra de um texto difícil desperta em nós pensamentos que anteriormente nos pertenciam, mas por vezes essas significações se unem em um pensamento novo que as remaneja a todas, somos transportados para o centro do livro, encontramos a sua fonte. Nada há ali de comparável à resolução de um problema, em que se descobre um termo desconhecido por sua relação a termos conhecidos (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 243).

Podemos perceber ainda que, para Merleau-Ponty, as palavras ensinam seu pensamento ao eu que as pronuncia; a expressão vira um vestígio e a ideia nunca é dada na sua transparência. Para ele, também a teoria da linguagem tenta superar o empirismo cientificista, bem como o idealismo cartesiano. O corpo se excede enquanto corpo, porque é espírito encarnado, e a linguagem enquanto significação se excede nos possíveis da significação. Como o corpo exprime a existência, a palavra exprime o pensamento. O signo encarna a significação como o corpo encarna a existência, nem pura matéria, nem puro espírito. A palavra é ambígua e tudo aquilo que nós vivemos ou pensamos tem sempre muitos sentidos. Merleau-Ponty (1999, p. 266) acrescenta que

[...] a partir do momento em que o homem se serve da linguagem para estabelecer uma relação viva consigo mesmo ou com seus semelhantes, a linguagem não é mais um instrumento, não é mais um meio, ela é uma manifestação, uma revelação do ser íntimo e do elo psíquico que nos une ao mundo e aos nossos semelhantes.

Nesse sentido, na gestão educacional, o gestor terá de compreender que a visão de mundo que os seres humanos têm está ligada à sua dimensão corpórea, psíquica e espiritual, o ser humano é trifásico, conforme apresentamos no capítulo dois deste trabalho. A fenomenologia busca a compreensão da complexidade do ser humano por meio da análise transcendental que será possível, quando o *Lebenswelt* for a base para as investigações nas ciências naturais.

O importante do ponto de vista da gestão educacional fenomenológica é que os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutam-no, reflitam sobre sua própria visão de mundo. Esse processo deve ser buscado dialogicamente, do qual o ser humano é participante. “O diálogo fenomeniza e historiciza a essencial intersubjetividade humana, ele é relacional”, afirma Fiori (2003, p. 16). Esta é a tessitura do processo histórico de humanização que emerge do mundo-da-vida enquanto projeto humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências que registramos, de que temos consciência em nível mínimo, nos dizem que existem atos diversos, isto é, vivências qualitativamente diversas. As vivências ligadas às sensações não são da mesma qualidade das psíquicas, e estas não são da mesma qualidade daquelas que chamamos espirituais. Em outros termos, pode-se dizer que tocar, ter impulso de beber, refletir e decidir não são vivências do mesmo tipo e isso indica a estrutura constitutiva do sujeito.

(Ângela Ales Bello)

A orientação fenomenológica situa-se no contexto das concepções progressistas, que busca resgatar o compromisso profissional (rigor), a postura política (intencionalidade) e humanizadora (ética), voltada para a valorização da pessoa e da vida em comunidade. Isso mostra que o gestor educacional, nessa perspectiva, tem o compromisso com uma mudança radical das estruturas educacionais e sociais.

Para que possamos trabalhar a gestão educacional dentro dessa perspectiva integral e fenomenológica, é necessário, segundo Paviani (1991, p. 108), que o profissional da educação não apenas acrescente às suas atividades técnicas e científicas uma dimensão ética, mas realize uma atividade essencialmente ética. Sua ação como gestor educacional expressa uma escolha que influencia o comportamento do outro.

Precisamos, pois, de gestores educacionais que não fiquem somente se queixando dos problemas sociais, econômicos e educacionais como a falta de estrutura adequada do sistema educacional; de que não temos uma política educacional bem planejada; de que o sistema não corresponde à modernidade; de que os salários estão defasados, entre outros pontos negativos. Tudo isso é realidade, mas nem mesmo devido a essas condições sociais e de trabalho precárias e desumanas o gestor educacional tem o direito de transformar a sua

relação com sua equipe em uma relação, também, desumana. Para que possamos mudar essa realidade, precisamos ter a consciência da necessidade da ação. Essa ação passa também por uma atitude reflexiva de avaliação do que deve ser feito e do que deve ser abandonado. Isso tudo exige o que Husserl (1989) já ensinava: um processo de "tomada de consciência" do fenômeno.

Necessitamos de gestores que, além de criticar o sistema educacional brasileiro como deficiente bem como a falta de uma política educacional voltada para o ser humano, lute por encontrar possibilidades de soluções e, nessa ação, perceberá que não está só. Assim resgatará o ideal de sua profissão, que é gerir pessoas por meio das pessoas, e ampliará os horizontes para a conquista de uma sociedade mais humana. Em uma sociedade humanizada, o cumprimento de normas e regras não poderá ser empecilho para o desenvolvimento de uma gestão educacional que contribua para a dignificação dos indivíduos.

O gestor educacional que acredita nessa possibilidade de uma sociedade mais humana é aquele que respeita a sua equipe, que realiza seu trabalho com autoridade, sem ser autoritário, com uma liderança colegiada, com competência no sentido de comprometimento, com amor no aspecto de estar-junto, com esperança na perspectiva de transformação e com diálogo, como saber ouvir e falar com respeito a si, ao outro e à instituição. O papel do gestor educacional, como profissional ético e humano, é propiciar, por meio da gestão educacional fenomenológica, a promoção pessoal e social do ser humano. Ele luta para transformar e recuperar o espaço ético e humano nas relações interpessoais da gestão educacional, sabendo que

[...] sem riscos e sem disposição ao sacrifício, não haverá mudanças fundamentais em nossa situação. Comprometemo-nos, portanto, com essa ética global, com a compreensão do outro, com modos de vida socialmente benéficos, geradores de paz, e que estejam em harmonia com a natureza (DISKIN, 1998, p. 77).

A fenomenologia nos provoca a reflexão, a não assumir uma postura imediatista da realidade, o que seria uma maneira insuficiente, inadequada e reducionista de compreender a gênese do sentido. Sobre isso, Rezende (1990, p. 55) afirma que

[...] para escaparmos dos limites de uma dialética intrínseca aos processos, a fenomenologia nos convida a introduzirmos a perspectiva da teleologia. Uma dialética mais plena leva em conta a teleologia, fazendo-nos reconhecer a dialética do processo e do projeto. Tudo isso em relação essencial com a concepção simbólica da estrutura, que se manifesta como uma estrutura de estruturas inter-relacionadas dialeticamente.

Nesse sentido, quando realizamos uma pesquisa fenomenológica e filosófica, não podemos nos contentar com o sentido do processo como se fosse todo o sentido da ação. Devemos questionar o processo, evidenciar não apenas suas contradições internas, mas as contradições de todo sistema, e sempre buscar mais sentidos.

Husserl, apesar de ter grande interesse no estudo do ser humano, não permaneceu apenas no nível intelectual, mas procurou ir mais fundo para verificar se existem vivências estruturais comuns a todos os seres humanos. As estruturas que Husserl (1989) identifica no ser humano como corpo, psique e espírito são universais, mas elas não devem ser entendidas de forma rígida, pois existem possibilidades de organização cultural diferentes. Essa ideia de Husserl aparece, sobretudo, em suas últimas obras, por exemplo, em *a Crise das ciências europeias e a fenomenologia transcendental*. Desse modo, Husserl abriu um caminho para uma direção de análise a ser continuada e que é, em um só tempo, estrutural e cultural (ALES BELLO, 2004, p. 158-159).

Com essa direção de análise continuada proposta por Husserl (1989), podemos afirmar que temos vários desafios a transpor para transformar uma postura de gestão educacional de uma perspectiva “conservadora-tecnicista-positivista” para uma perspectiva “progressista-humana-fenomenológica”, pois sabemos que ela é lenta, é processual, depende de pessoas, envolve representações sociais e demanda tempo. Exige envolvimento,

comprometimento e aprendizagem contínua por parte do gestor educacional. Na verdade, a questão da mudança é processo, o que exige muita dedicação e persistência. O gestor 1 declarou que

[...] foi um trabalho difícil, árduo, que exigiu estudos, discussões, enfrentamentos de confrontos com pessoas que expressavam opiniões contrárias. Compreendo que o trabalho do administrador é administrar. Administrar forças, de maneira a orientá-las para uma convergência, entendida como a definição e desenvolvimento de um projeto. Fenomenologicamente, entendo que a postura de diálogo, portanto de ouvir com respeito e de se expor com respeito a si, ao outro e à Universidade deva sustentar os encontros, as discussões, as reuniões de órgãos colegiados ou daquelas de trabalho.

Dessa forma, entendo ser necessária a reflexão sobre si mesmo, ou seja, sobre a existência humana. Acredito que, quando conseguirmos superar a obscuridade sobre nossa própria existência, conseguiremos superar o objetivismo presente em nossas relações. E isso se dá com a elaboração de um método efetivo para compreender a essência fundamental do espírito em sua intencionalidade e, a partir daí, construir uma teoria analítica do espírito que se desenvolve de modo coerente ao infinito, conduzindo à fenomenologia transcendental (HUSSERL, 2002, p. 94-95).

Essa é uma tarefa desafiadora, no sentido de reconstrução da gestão educacional, pois é necessária uma posição firme em direção ao desejado, partindo de uma aprendizagem fenomenológica de valorização do humano, em busca da compreensão do que deve ser feito e do que deve ser abandonado. Tudo isso sem ignorarmos o mundo social, político, econômico e as formas de organizações pré-existentes. É necessário ter consciência de onde se quer chegar, ter um projeto e saber orientá-lo no sentido de convergências.

Para vivenciarmos uma gestão educacional com perfil fenomenológico, nós teremos uma tarefa complexa e desafiadora pela frente. Isso implica recusa do instituído, em engajamento, em considerar o outro e o mundo vivido como um indicador de manifestações

projetivas para irmos além dos resultados, do já dado, em procurar pelas possibilidades que o sentido da ação pode antecipar como o que está por vir. O mundo humano é caracterizado precisamente pelo aparecimento do símbolo. Rezende (1990, p. 51) ensina que

[...] o símbolo é precisamente a concentração do sentido e dos sentidos da existência. Como tal, a aprendizagem humano-significativa vai consistir em buscar o sentido que se articula no símbolo, procurando apreendê-lo através das diversas relações semânticas que se estabelecem na estrutura simbólica e a partir dela. Por isso é que a fenomenologia praticamente identifica a aprendizagem e a compreensão.

Para a fenomenologia, há na educação todo um trabalho de educar os sentidos para que, a partir deles, se aprenda a ouvir, a ver, a cheirar, a degustar, a sentir e também a lidar com a imaginação. É nesse sentido que os gestores desta pesquisa sugerem a valorização das ciências humanas e das artes na educação e na formação do gestor educacional fenomenólogo. Sobre isso, Rezende (1990, p. 52) escreve que

[...] nesta perspectiva, haveria proveito em retermos o que Merleau-ponty escreve em *O olho e o espírito*, mostrando como os artistas desempenham um importante papel pedagógico, ensinando-nos a ver o mundo. Evidentemente, não se trata apenas do mundo físico, mas humano, e o que está afinal em questão é a aprendizagem dos fatos humanos, dos acontecimentos históricos, de sua significação e relevância.

Neste trabalho, fica evidente a necessidade de substituímos o projeto do “homem-máquina”, na sua dimensão impessoal e anônima, pelo projeto do “homem integral”, movimento de ser no mundo, possibilidade que nós temos de inerência ao mundo, corpo não-dividido em suas dimensões, como sendo indicações de uma postura de gestão fenomenológica.

Essa postura está em consonância com o que afirma Martins (1997, p. 22): “o transfazer refere-se a como o ser humano enquanto indivíduo sente o mundo e, a partir do que, lhe atribui significados. Significa ir além de superar um simples fazer. É um re-criar interminável e sempre inacabado, pois o ser humano é sempre um ser de possibilidades”.

Para que ocorra essa substituição, há que se transformar todo projeto educacional: precisamos repensar o homem na busca de um novo humanismo e de uma nova compreensão do sujeito que dê conta de transformar os problemas por ele vividos. É essa compreensão subjetiva que leva à conscientização e à ação no ato de ser gestor educacional. Entretanto sabemos que essas mudanças não serão fáceis e nem tranquilas, mas possíveis.

Conscientes dessa necessidade de colocar entre parênteses toda objetividade do ser, queremos deixar como orientação desta pesquisa a necessidade de compreender os modos subjetivos de dar-se a conhecer na experiência intencional, que é uma reflexão em busca de constituir uma nova dimensão da gestão educacional fenomenológica. Nesse sentido, acreditamos que o mundo da vida é o terreno no qual se pode legitimar as ações no sentido dessa transformação, em que a co-humanidade deve ser exercitada. O humano é a possibilidade permanente de recurso em aberto, o homem é o único ser com capacidade de retomada intencional e consciente do mundo da vida. Para a fenomenologia, a compreensão é o que nunca se completará e o humano o que nunca desistirá de buscar.

Nessa perspectiva, somos chamados à responsabilidade, ao não conformismo diante da impessoalidade, do tecnicismo e autoritarismo presentes nas relações interpessoais, dentro das instituições educacionais e na sociedade contemporânea. Somos motivados a pensar no poder de nossas relações interinstitucionais e a buscar forças de cooperação entre todos para a formação de relações humanizadoras e significativas comprometidas com a vida. Sabemos que a experiência interpretativa pode possibilitar-nos outra forma de vivência e compreensão plural dos sentidos, ou seja, de experiência humana do pluralismo, do respeito mútuo e do acolhimento.

A busca de uma gestão educacional com perfil fenomenológico implica recusa do instituído, engajamento, considerar o outro e o mundo vivido como um indicador de manifestações projetivas para irmos além dos resultados, do já dado, em procurar pelas

possibilidades que o sentido da ação pode antecipar como o que está por vir. Essa possibilidade de diálogo entre a gestão educacional e a fenomenologia é importante porque faz aparecer o critério da relevância do humano, que desvela o sentido filosófico da ação do gestor educacional. Esta, além de intencional, consciente e essencialmente humana, passa a ser mais compreensiva do que uma mera justificativa pelos resultados.

A descrição fenomenológica apresenta-se como abordagem fundamental à gestão educacional por fazer aparecer o ato humano que, se por um lado interfere no processo transformando a teleologia com a ação de um sujeito, por outro lado, não interfere, mas se insere no curso da ação com o outro, integrando instituição educacional e suas atuações. Resende (1990, p. 81) ensina que a teleologia “é uma fenda aberta que o sujeito abre no processo, exercendo sua liberdade, sua intenção e não um determinismo”. Desse modo, a fenomenologia compreende a teleologia não na forma de uma lei geral, mas sim como a ação de um sujeito. A ação é a capacidade de começar algo novo que permite ao indivíduo revelar a sua identidade.

Conscientes de que não esgotamos o nosso objeto de estudo – a gestão educacional na perspectiva fenomenológica –, mas certos de que a existência humana, para a fenomenologia, está em constante construção, é que realizamos este trabalho e o deixamos como contribuição para todos os que buscam uma ressignificação não só do seu trabalho como gestor educacional, mas como uma possibilidade de repensar toda prática humana, no resgate desse mesmo humano, que há muito estamos perdendo.

É preciso igualmente recuperar a dimensão ética da ação humana e a subjetividade que há em cada um de nós para que todas as nossas ações e atitudes sejam revestidas de respeito e amor a nós, ao mundo e aos outros. Dessa forma, estaremos contribuindo para a promoção da vida humana, pois o mundo não é somente um conjunto de elementos físicos, de objetos, ele é feito de experiências vivenciais que cada um desenvolve e

compartilha com os outros, com os grupos humanos dos quais faz parte: família, vizinhança, organização, nação etc. Esse nosso mundo é um complexo cultural, no qual estamos enredados e no qual vivemos nossas experiências pessoais e coletivas (BELLO, 1998, p. 38).

Partindo do pressuposto de que filosofar é inerente ao humano, na verdade, ao viver, e reconhecendo que a clarificação e o rigor fazem parte do filosofar, queremos destacar a necessidade da dimensão filosófica fenomenológica na gestão educacional, para que possamos compreender o sentido da vida em cada uma das situações vivenciadas nas relações institucionais educacionais. Isso evita, em especial, a limitação do humano.

Acreditamos na gestão educacional orientada para o outro, ou seja, para o humano, em que pesem todas as dificuldades, limitações e desafios. Nessa perspectiva, é necessário que a motivação para todas as ações institucionais não seja apenas o dever, mas a consciência da própria situação em co-humanidade, no mundo do trabalho e da vida. O ponto de partida para uma abordagem fenomenológica na gestão educacional é a recuperação da essencialidade humana, o que possibilita relações autênticas entre as pessoas/profissionais nas instituições educacionais. Trata-se de uma relação mais compreensiva e mais íntima do que a cooperação e do que a interdependência. É uma relação em busca do que é comum que a fenomenologia nos possibilita e nos convida a viver.

É provável que, em função da dificuldade de cada um, de assumir-se nessa direção da gestão educacional fenomenológica, possa confundir essa proposta com idealismo, interpretá-la como romântica ou ingênua. Entretanto ressaltamos que esse é um desafio que nos propiciará um viver mais humano e autêntico.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, M. L. N. A. *Ser professor na escola pública: uma abordagem fenomenológica da experiência docente na escola básica do Distrito Federal*. São Paulo: PUC, 1996. (Tese, Doutorado).
- ALVES, P. M. S. *Subjetividade e tempo na Fenomenologia de Husserl*. Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa. Portugal: Braga, 2003.
- ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação. *Programa de pesquisa política e gestão de educação no Brasil*. Diretrizes Metodológicas, mar./jun., 1997.
- BASTOS, A. V. B. Cognição e Ação nas Organizações. In: DAVEL, E.; VERGARA, S. C. (Orgs.). *Gestão com pessoas e subjetividade*. São Paulo: Atlas, 2001.
- BELL, D. *Transcendental Idealism*. In: HUSSERL (Série “The Arguments of the Philosophers”). Edited by HON DERICH, T.) London: Routledge, 1991. p. 151-197.
- BELLO, A. A. *Culturas e religiões: uma leitura fenomenológica*. Tradução Antonio Argonese. Bauru: Edusc, 1998.
- _____. *Fenomenologia e Ciências Humanas: psicologia, história e religião*. Bauru, SP: EDUSC, 2004.
- _____. *Introdução à Fenomeologia*. Trad. Ir. Jacinta Turolo Garcia e Miguel Mahfoud. Bauru, SP: Edusc, 2006.
- BICUDO, M. A. V.; ESPÓSITO, V. H. C. *Pesquisa Qualitativa em Educação*. Piracicaba: Unimep, 1997.
- BICUDO, M. A. V. *Fenomenologia: confrontos e avanços*. São Paulo: Cortez, 2000.
- BRANDÃO, C. R. *O que é Educação*. São Paulo: Brasiliense, 1992.
- BUNGE, M. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- CAMPOS, E. (Org.). *Sociologia da Burocracia*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- CAPALBO, C. (Org.). *Fenomenologia e hermenêutica*. Rio de Janeiro: Âmbito Cultural, 1983.
- _____. *Fenomenologia e ciências humanas*. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2008.
- CASTRO, D. S. P. et al (Orgs.). *Corpo e existência*. São Bernardo do Campo: UMESP: FENPEC, 2000.
- CHIAVENATO, I. *Introdução à teoria geral da administração: uma visão abrangente da moderna administração das organizações*. 3ª. ed. rev. e atualizada. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

DARTIGUES, A. *O que é a fenomenologia?* 3ª. ed. Tradução Maria José J. G. de Almeida. São Paulo: Moraes, 1992.

DAVEL, E.; VERGARA, S. C. (Orgs.). *Gestão com Pessoas e Subjetividade*. São Paulo: Atlas, 2001.

DISKIN, L. Ética ou Arte da Convivência. In: MIGLIORI, R. de F. *Ética, Valores Humanos e Transformação*. São Paulo: Petrópolis, 1998.

FAYOL, H. *Administração geral e industrial*. São Paulo: Atlas, 1960.

FEIJÃO, E. O. da J. *O que a sociedade espera da educação no século XXI?* Disponível em: <<http://www.noolhar.com/opovo/opiniao/184537.html>>. Acesso em: 28 set. 2002.

FÉLIX, M. de F. *Especificidade da administração educacional: um impasse teórico-prático*. In: PPGE/UFES (Org.). *Administração da educação: questões e reflexões*. Vitória: PPGE/UFES, 1986.

FERNANDES, F. *Dicionário de sinônimos e antônimos da língua portuguesa: de acordo com a ortografia oficial brasileira*. Rio de Janeiro: Globo, 1989.

FERREIRA, N. S. C. (Org.). *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo: Cortez, 1997.

FIORI, E. M. *Aprender a dizer a palavra*. In: FREIRE, P. Prefácio ao livro *Pedagogia do Oprimido*. 36ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FORGHIERI, Y. C. *Psicologia Fenomenológica: fundamentos, método e pesquisa*. São Paulo: Pioneira, 2002.

_____. *Fenomenologia e Psicologia*. São Paulo: Cortez, 1984.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 36ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

GILES, T. R. *História do Existencialismo e da Fenomenologia*. São Paulo: EDUSP, 1975.

_____. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: EPU, 1993.

GOMES, R. *Análise de dados em pesquisa qualitativa*. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994.

HEIDEGGER, M. *Ser e tempo*. Tradução Márcia de Sá Cavalcante. Petrópolis: Vozes, 1988. Parte II.

HORA, D. L. da. *Gestão democrática na escola: artes e ofícios da participação coletiva*. 2ª. ed. Campinas, SP: Papirus, 1998. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico.)

HUSSERL, E. *Meditações Cartesianas: Introdução à Fenomenologia*. Porto-Portugal: Ré Editora, 1989.

_____. *A Crise da Humanidade Européia e a Filosofia*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

_____. *Conferência de Paris*. Rio de Janeiro: Edições 70, 1992.

_____. *Investigações Lógicas*. Nova Cultura Ltda., 1996. (Coleção: Os Pensadores)

JASPERS, K. *Introdução ao pensamento filosófico*. São Paulo: Cultrix, 1965.

_____. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2003.

MARTINELLI, M. *Ser é Ensinar*. In: MIGLIORI, R. de F. *Ética, Valores Humanos e Transformação*. São Paulo: Petrópolis, 1998.

MARTINS, J. do P. *Administração escolar: uma abordagem crítica do processo administrativo em educação*. São Paulo: Atlas, 1999.

MARTINS, J. *Pesquisa Qualitativa em psicologia*. São Paulo: EDUC/Moraes. 1999.

_____. *Psicologia da Cognição*. In: MARTINS et al. *Temas Fundamentais da Fenomenologia*. São Paulo: Moraes, 1983.

_____. *Um Enfoque Fenomenológico do Currículo: Educação como Poiesis*. São Paulo: Cortez, 1984.

MAXIMIANO, A. C. A. *Teoria Geral da Administração: da revolução urbana à revolução digital*. 6ª. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da Percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. *Merleau-Ponty na Sorbonne: Resumo de cursos: Filosofia e Linguagem*. Campinas: Papirus, 1990.

_____. *O Visível e o Invisível*. São Paulo: Martins Fonte, 2000.

_____. *Textos Seleccionados*. São Paulo: Nova Cultura, 1989.

MIGLIORI, R. de F. (Org.). *Ética, Valores Humanos e Transformação*. São Paulo: Petrópolis, 1998.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). *Pesquisa Social: teoria, método, criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOREIRA, D. A. *O método fenomenológico na pesquisa*. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

NOVASKI, A. J. C. *Fenomenologia da ação: proposta de uma filosofia da educação a partir de Paul Ricoeur*. Campinas, SP: Faculdade de Educação da Unicamp, 1984 (Tese, Doutorado).

PARO, V. H.. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 1996.

_____. *Administração escolar: introdução crítica*. 8ª. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

PAVIANI, J. *Problemas de filosofia da educação*. Petrópolis: Vozes, 1991.

PEIXOTO, A. J. *Divisão do Trabalho Pedagógico e Alienação*. In: Rev. Nuances. Presidente Prudente: FCT/UNESP, Departamento de Educação, p. 41-9, set. 1995.

_____. *O Papel do Educador na Perspectiva da Filosofia Personalista de Emmanuel Mounier*. Tese de doutorado. USP, São Paulo: 1998.

PETRELLI, R. *Fenomenologia, Teoria, Método e Prática*. Goiânia: Ed. UCG, 2001.

PINTO, J. M. de R. *Pessoas Inteligentes Trabalhando com Máquinas ou Máquinas Inteligentes Substituindo o Trabalho Humano*. In: PINTO, et al. *Trabalho e Educação*. Campinas: Papirus, 1996.

_____. *Administração e liberdade: um estudo do conselho de escola à luz da teoria da ação administrativa de Jürgen Habermas*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

PIRES, R. S. *Educação e Inclusão: o ser professor ao educar alunos com deficiência numa escola confessional*. São Bernardo do Campo, SP: Faculdade de Filosofia e Ciências da Religião, UMEP, 2007.

REZENDE, A. M. de. *Concepção Fenomenológica de Educação*. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1990.

REZENDE, P. E. ; PASSETTI, E. *Pierre-Joseph Proudhon*. São Paulo: Ática, 1986 .

RICOEUR, P. *O discurso da ação*. Lisboa: Edições 70, 1988.

SANDER, B. *Administração da educação no Brasil: é hora de relevância*. In: Rev. Educação Brasileira. Brasília: Crub, 4, 2º. sem. 1982.

_____. *Gestión Educativa en América Latina*. Buenos Aires: Troquel Educación, 1996.

SANTOS FILHO, J. C. dos. *Obstáculos à gestão democrática da escola pública*. Revista de Educação e Ensino. Bragança Paulista: ESF, v. 1, n. 1, p.13-33, mar/ag. 1996.

SANTOS FILHO, J. C.; GAMBOA, S. S. *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade*. São Paulo: Cortez, 1995 (Questões de nossa época, v. 42).

SARTRE, J. P. *O existencialismo é um humanismo*. Trad. e notas de Virgílio Ferreira. Lisboa: Presença, 1970.

SIMON, H. A. *Comportamento administrativo*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1970.

SEVERINO, A. J. *Educação Ideologia e Contra-Ideologia*. São Paulo: EPU, 2001.

TÁPIA, L. E. R.; MARTINS, J. (Org.). *Temas fundamentais de fenomenologia*. São Paulo: Centro de estudos fenomenológicos de São Paulo: Moraes, 1984.

TAYLOR, F. W. *Princípios de Administração Científica*. São Paulo: Atlas, 1990.

TRAGTENBERG, M. *Burocracia e Ideologia*. São Paulo: Ática, 1974.

_____. *Administração Poder e Ideologia*. São Paulo: Editora Moraes, 1980.

VON ZUBEN, N. A. A Fenomenologia em Questão: desafio de um projeto. In: CARVALHO, M. C. (Org.). *Paradigmas Filosóficos da Atualidade*. Campinas: Papirus, 1989.

_____. Merleau-Ponty, a sombra da filosofia, a razão e o ser-no-mundo. In: PEIXOTO, A. J. (Org.). *Concepções sobre Fenomenologia*. Goiânia: Editora UFG, 2003.

ZILLES, U. A fenomenologia Husserliana como método radical. In: HUSSERL, E. *A crise da humanidade européia e a filosofia*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

APÊNDICE

APÊNDICE A - Carta de apresentação da pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Goiânia, _____

Prezado(a)

Venho apresentar minha orientanda Enilda Rodrigues de Almeida Bueno, aluna do Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, que está desenvolvendo a pesquisa *A Gestão Educacional na Perspectiva Fenomenológica*. A pesquisa propõe discutir as possibilidades da gestão educacional, a partir das contribuições da fenomenologia, tomando como referência as concepções de pesquisadores fenomenólogos que exerceram ou exercem atividades de gestão. Portanto, será uma pesquisa de caráter bibliográfico e empírico. A parte empírica será a aplicação de um questionário a pesquisadores fenomenólogos com experiência em gestão educacional. Neste sentido, venho solicitar vossa colaboração, respondendo o questionário e sugerindo o que achar conveniente como complementação deste.

Atenciosamente,

Prof. Dr. Adão José Peixoto

APÊNDICE B - Justificativa da pesquisa

PESQUISA

A GESTÃO EDUCACIONAL NA PERSPECTIVA FENOMENÓLOGICA.

Pesquisadora: **Enilda Rodrigues de Almeida Bueno**

Orientador: **Prof. Dr. Adão José Peixoto**

Programa: **Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFG**

Curso: **Doutorado Educação**

Justificativa

Meu interesse por desenvolver um estudo-investigação em gestão educacional vem desde 1999, quando assumi a função de Diretora Acadêmica de uma das Unidades Universitárias da UEG - Universidade Estadual de Goiás, na cidade de São Luís de Montes Belos, Goiás- Brasil

No decorrer de meus estudos, pude perceber que a organização e os processos de gestão assumem diferentes modalidades, dependendo das finalidades sociais e políticas da educação em relação à sociedade e à formação dos alunos. Na evolução das concepções sobre gestão educacional, podemos situar, de um lado a concepção científico-racional e, do outro, a concepção sócio-crítica.

Na concepção técnico-científica, percebemos uma visão burocrática e tecnicista da gestão educacional, na qual as decisões são centradas em uma pessoa e tomadas sem a participação dos demais membros da escola. A organização escolar é vista como uma realidade objetiva, neutra, técnica, que funciona racionalmente para alcançar a eficiência.

Na concepção sócio-crítica, a gestão educacional é um sistema composto de pessoas, cujas ações e interações sociais têm caráter intencional no contexto sócio-político, e assumem formas democráticas nas tomadas de decisões. Nessa concepção, a organização escolar é considerada como uma construção social, mediatizada pela realidade sócio-cultural e política mais ampla.

O modelo mais comum de organização e gestão escolar, encontrado na realidade educacional brasileira, ainda é o científico-racional ou técnico-científico. A sua versão mais conservadora é chamada de administração clássica ou burocrática, e a versão mais recente é conhecida

como modelo de gestão da qualidade total, voltada para as práticas de gestão da administração empresarial.

Proponho investigar a Gestão Educacional a partir da experiência de gestores e ex-gestores fenomenólogos, na busca da compreensão e da possibilidade de repensar o trabalho e a atuação do gestor nas instituições educacionais.

Referencial teórico

A Fenomenologia será meu referencial teórico-metodológico, um caminho para análise e compreensão das múltiplas relações e determinações do fenômeno da gestão educativa, que não se esgotam pelos problemas apenas de ordem racional e cognitiva, mas se estendem aos afetos, aos valores e às decisões éticas.

A fenomenologia propõe ser uma leitura de totalidade da realidade, entendendo-a em todos os seus aspectos: histórico, social, político, sentimental e vivenciais do homem. O conhecimento não é um veredito, nem um dogma.

Procuro compreender de que forma a fenomenologia, enquanto teoria e método, poderá nos ajudar na construção de um projeto de Gestão Educacional que valorize a pessoa enquanto ser humano solidário, consciente, crítico, criativo, ético e preparado para o exercício da cidadania.

Utilizarei as categorias da *atitude natural e fenomenológica*, da *epoché*, da *redução eidética* da *intencionalidade* para essa compreensão. A fundamentação bibliográfica tomará como referência as principais obras de Edmund Husserl e comentadores da fenomenologia.

Metodologia

Para tanto, serão entrevistados gestores/pesquisadores que desenvolvem pesquisas no campo da fenomenologia em diversos estados do Brasil. Busco compreender de que forma a Fenomenologia, enquanto teoria método e prática, poderá contribuir com a Gestão Educacional de modo que esta valorize a pessoa enquanto referencial central da atividade do gestor educacional.

Problema

Como a Fenomenologia, enquanto teoria, prática e método, poderá contribuir para que o projeto de gestão educacional supere o caráter formalista, burocrático e impessoal, valorizando a pessoa enquanto ser de totalidade, solidário, consciente, crítico, criativo e ético?

Objetivo

O objetivo desta pesquisa é buscar na fenomenologia, enquanto teoria, método e prática, um caminho que possibilite compreender o sentido da gestão educacional, sobretudo no viés humanizador, colocando a pessoa como seu *telos*.

APÊNDICE C – Questão norteadora da pesquisa

Como a Fenomenologia, enquanto teoria, método e prática poderá contribuir para que o projeto de gestão educacional supere seu caráter formalista, burocrático e impessoal, valorizando a pessoa enquanto ser de totalidade, solidário, consciente, crítico, criativo e ético?

APÊNDICE D - Discurso do gestor 01

(...) Como fenomenóloga e assumindo a [postura fenomenológica, o primeiro passo que dei ao assumir (...) foi indagar pelo significado⁷] de Graduação. Acredito que sem essa compreensão não é possível avançar em direção à elaboração de projetos e de táticas administrativas. Essa pergunta solicitou que eu me debruçasse sobre os cursos (...) eram 81 cursos que, com suas diversificações, somavam 144, distribuídos (...) cidades diferentes (...). Eram cursos que abrangiam as diferentes áreas, formando médicos, dentistas, engenheiros, artistas, arquitetos, professores.

Assim, fenomenologicamente, pus-me a caminho dessa compreensão, em um movimento que envolvia a ação – agir administrativamente – e de análise e reflexão, voltar sobre o feito, buscando, com a ajuda dos documentos da Universidade, tanto daqueles já decididos e arquivados como daqueles em processo de atualização, compreender o significado da graduação. Para tanto, procurei ir aos cursos eles mesmos, solicitando às equipes responsáveis que apresentassem o projeto pedagógico do curso até uma data especificada. Foram efetuadas visitas às Unidades Universitárias para expor o pretendido, esclarecer qual a idéia de projeto-pedagógico e deixar claro que o mesmo deveria ser efetuado pela equipe de professores responsável pelas atividades do curso. Médicos, engenheiros, dentistas foram chamados a escrever o seu projeto, sem se importar com a literatura educacional ou com denominações conceituais da área da Educação. Dos 81 cursos, na data aprazada, 76 entregaram os projetos. Estes foram lidos pela Pró-Reitora e também por uma comissão composta por professores de diferentes áreas, todos efetuando uma avaliação qualitativa. Nessa avaliação deveria ser apresentado o que o avaliador considerava importante, esclarecedor, se havia ou não idéia articuladora e qual era, no caso de estar explícita ou subjacente, e sugerir o que considerasse importante para melhorar o projeto. (...)

Também, foi preciso compreender(...) setor administrativo, que abrangia no seu corpo sessões e programas diferenciados. Com 17 funcionários entre assistentes técnicos e secretários e mais quatro assessoras, dispunha: da sessão de Assistência Técnica da Graduação, responsável pelos pareceres técnicos de assuntos da graduação; de assessores e de funcionários que respondiam por programas voltados ao apoio e à implementação da Graduação, como aqueles de Licenciaturas, de Estágios Supervisionados,(...) os de apoio à infra-estrutura. Para tanto, parti do que havia, sem modificar de imediato nenhum projeto,

⁷ -Destaque em negrito do sujeito da pesquisa. Sublinhado destaque nosso.

apenas entrando, em uma postura de “estar-junto” e de modo atento avançar no movimento de acontecimento do próprio processo. Dialogar⁸ constantemente com os funcionários da Pró-Reitoria e ouvir suas informações, pensar sobre elas, sugerir modos de escrever, esclarecimentos, mais fundamentação nos pareceres foi uma maneira de conhecer o trabalho efetuado. Minha posição: nada assinar sem ler e compreender. Se necessário, pedir informações, complementar, as já fornecidas, etc. Compreendi que os(as) funcionários(as) técnicos administrativos precisavam de melhor formação e de melhorar os salários.

Junto a eles(as) tomei a decisão de delinear atividades de formação em serviço, com seminários, leituras, oficinas sobre legislação etc. Essas atividades foram ocorrendo aos poucos e sem parar o trabalho. Entendemos que deveríamos trazer um(a) profissional, competente no assunto da Graduação e respectiva legislação, para orientá-lo(a)s de maneira a ir formando-o(a)s. A Reitoria autorizou-me (...) para trabalhar como esse projeto de formar os funcionários (as) técnicos administrativos.

Decisões de cunho administrativo, que diziam respeito à vida dos (as) funcionários(as), e que sempre traziam embates por conflitos de vontades, consideramos que, em reunião sob minha coordenação, poderiam ser decididos por eles próprios]. A questão “férias” é um exemplo de impasse que foi assim administrado. Colocamos algumas regras, entendidas por todos à luz das necessidades do trabalho da Pró-Reitoria. Por exemplo, em cada setor deveria ficar trabalhando certo número de pessoas, relacionado ao total que trabalhava naquele setor. Conforme a época do ano – preparação do processo do vestibular, transferência e outros - ninguém poderia tirar férias. Claras as regras, quem e quando iria sair de férias, ou de licença-prêmio, deveria ser decidido entre eles(as) para o ano todo, no final do ano imediatamente anterior.

Ao mesmo tempo, incessantemente, insisti com a administração superior quanto ao valor e qualidade do trabalho desenvolvido pelos (as) técnicos administrativos, visando à sua promoção. Esse comportamento revelava meu comprometimento com eles e com a Universidade.

Quanto aos outros programas que vinham sendo desenvolvidos pela Pró-Reitoria, sob a liderança do Pró-reitor que me antecedeu, tomei a mesma decisão: conhecê-los. Para tanto, não foram extintos. Para conhecê-los, a partir deles mesmos, estudamos as propostas que os criaram. As pessoas das Unidades Universitárias que estavam envolvidas com esses programas foram chamadas para reunirem-se com a Pró-Reitora e assessoras específicas, para

⁸ - Dialogar, respeitar, estar-junto com os outros co-sujeitos das atividades.

que fizessem relato do andamento, das dificuldades encontradas, do que pensavam a respeito dessas atividades. Entramos no movimento da análise reflexiva. À medida que ela ia avançando, ia transformando aqueles programas de atividades de maneira que ficassem articulados à concepção de graduação que estava se abrindo à compreensão. No final do primeiro ano de mandato essa concepção mostrou-se clara, de maneira que os diferentes programas de atividade da Pró-Reitoria pudessem ser articulados a ela.

Foi um trabalho difícil, árduo, que exigiu estudos, discussões, enfrentamentos de confrontos com pessoas que expressavam opiniões contrárias. Compreendo que o trabalho do administrador é administrar. Administrar forças, de maneira a orientá-las para uma convergência, entendida como a definição e desenvolvimento de um projeto. Fenomenologicamente, entendo que a postura de diálogo, portanto de ouvir com respeito e de se expor com respeito a si, ao outro e à Universidade deva sustentar os encontros, as discussões, as reuniões de órgãos colegiados ou daquelas de trabalho. Mas entendo, também, que ao líder administrativo compete sempre entrar em toda reunião que está sob sua responsabilidade com o assunto estudado e com propostas, não fechadas, mas que façam avançar o trabalho.

Com este relato, acredito ter dado meu depoimento sobre como vejo o trabalho administrativo institucional, efetuado com uma postura fenomenológica por aquele (a) que está como administrador em uma instituição. Palavras chaves que destacam as idéias aqui expostas:

O conhecimento ocorre no movimento de realização do trabalho, sempre iluminado por uma interrogação chave, mediante análise e reflexão contínua;

Diálogo, respeito, estar-junto com os outros co-sujeitos das atividades, reconhecer a que vem o trabalho de administrar. “Administrar o que, para quê, em que sentido ou direção?”;

Comprometimento, enfrentar embates.

APÊNDICE E - Discurso do gestor 02

Esta questão é recorrente no mundo contemporâneo, mas não é uma característica só encontrada em nosso país nem no nosso período histórico. Sartre formula o seu pensamento nos anos trinta do século vinte tomando como base a fenomenologia. Desde esta época ele observa que a sociedade mostra um alto grau de alienação por ter aderido totalmente ao mundo da planificação e da coisificação. Sua ontologia quer demonstrar que nosso ser no mundo está determinado por dois modos fundamentais de ser: o em-si e o para-si. O primeiro é típico da coisa, o segundo é o modo como o homem vive. A grande questão ética que se coloca é que o homem, cada vez mais, quer viver como uma coisa. Quer mudar o seu modo de ser, abandonar suas características típicas como liberdade, possibilidade, esforço e fragilidade para tentar ser como uma coisa, sempre da mesma forma, imutável, infalível e previsível. Por isto, podemos notar que a educação e todos os demais ambientes de trabalho sofrem do mal da gestão tecnicista, qual seja, os limites do homem não são respeitados. Transforma-se o homem em uma máquina, que não tem desejos nem sonhos e fragilidades, somente um veículo para o lucro e a produtividade. A fenomenologia quer ser, desde Husserl, uma filosofia que centra no conceito de consciência a fundamentação das ciências humanas.

Creio que um modo de iniciar um processo de reformulação deste estado de coisas é retomar o projeto fenomenológico: fazer do homem um ser que vive tentando tomar consciência de sua dimensão histórica. No caso específico da educação, creio que uma tentativa de mudar o atual estado de coisas é retomar o sentido e o valor das ciências humanas. A fenomenologia sempre tentou ser uma alternativa metodológica frente aos outros campos das ciências. Por ter o homem uma especificidade no mundo, o modo de compreendê-lo também guarda sua especificidade. Creio que o estudo de conceitos típicos da fenomenologia deveria ser incentivado desde a entrada do aluno na escola. Estudado e vivenciado. O conceito de intersubjetividade, central desde Husserl, nos ensina que a consciência que cada pessoa tem de si depende da consciência que ela tem dos outros. Isto significa que a subjetividade não existe sem a intersubjetividade. Promover situações de verdadeira interação entre as pessoas seria o início da conscientização de que precisamos dos outros para sermos nós mesmos. O importante é fazer de cada pessoa um núcleo de conscientização do valor do ser humano e de sua insuperável sociabilidade. A fenomenologia, não tanto a partir de Husserl, mas de seus seguidores como Scheler, Buber, Heidegger e Sartre, sempre vislumbrou uma dimensão ética. Isto significa que tomar consciência de si é tomar consciência do modo como cada um vive e de como todos os homens vivem. O modo

como se vive é a própria ética. Se este conceito é válido, a fenomenologia não é somente um saber mas também um modo de ser e de viver. Se ela centra na comunidade intersubjetiva a conscientização, devemos admitir que ela solicita do fenomenólogo um modo de agir coerente com o seu ensinamento. Saber que todo ser humano deve ser tratado com dignidade significa também que sempre escolhemos agir desta forma. Como diz Sartre, o saber compromete, aquele que tem consciência não tem o recurso da desculpa, não pode alegar desconhecimento de causa. Se o homem toma consciência de que todos merecem respeito, agir de acordo com esta exigência passa a ser uma questão ética, de escolha. O fenomenólogo não pode tratar o homem e o mundo como se não soubesse que ele também é responsável por tudo que o circunda. O conceito fundante da fenomenologia é o de intencionalidade. Isto significa que a "tomada de consciência" é o ponto de partida. Para que a alteração de um modo de ser seja possível é preciso, ao menos a partir de Sartre, de dois momentos.

O primeiro é o da conscientização, da própria intencionalidade, o segundo é o da decisão, que já passa para o plano ético. Se a tomada de consciência do ambiente em que se vive detecta esta impessoalidade, o momento seguinte requer uma mudança de atitude. Esta mudança requer algo que é difícil, solicita uma mudança de hábitos, rotinas e até do ambiente de trabalho. O crucial sempre é que a vontade de mudar seja capaz de suplantar o modo de vida "cristalizado". Creio que o projeto educacional deve retomar o valor das ciências humanas. Husserl, no final da vida escreveu sobre a crise das ciências e sobre a crise das humanidades, das ciências do homem e de seus projetos.

Detectou o aparente fracasso das ciências humanas frente ao projeto tecnicista. Parece que esta crise não acabou, ao contrário, transformou-se em um modo de ser. A educação pode ser a única forma de transformação deste modo de ser que "desumaniza" o mundo e o homem. Desde os gregos, sabemos que a pedagogia e a educação são os alicerces de uma civilização. Creio que uma visão mais humana e menos mercadológica é imprescindível nos projetos educacionais. A lei de "levar vantagem em tudo" pode valer para uma visão economicista, mas não serve para uma vida social saudável. Superar o espírito de competição, típico de uma vida selvagem, deve ser um dos objetivos da formação educacional.

A educação pode ser também o modo pelo qual o homem pode inventar um novo modo de ser homem. Este resgate é, na verdade, a valorização de determinados modo de viver. Se queremos resgatar é porque não estamos satisfeitos com o que temos. Perdemos algo ou deixamos de viver algo. O ponto de partida deste resgate, que é uma ação, é a "assunção" deste resgate como algo que deve ser feito. Aqui entra mais uma vez a consciência da

necessidade da ação. Este resgate passa também por uma atitude reflexiva de avaliação do que deve ser feito e do que deve ser abandonado. Isto tudo exige o que Husserl já ensinava: um processo de "tomada de consciência" do fenômeno. Se a educação é um fenômeno, notadamente um fenômeno humano, muito mais complexo do que em qualquer outro modo de vida, podemos operar com os conceitos fenomenológicos para compreendermos este fenômeno. Devemos ressaltar que a palavra usada é compreensão e não explicação ou definição. Esta é uma tese clássica da fenomenologia. Compreendemos algo que foi feito pelo homem, por uma subjetividade. Somente a natureza não humana pode ser explicada, definida por conceitos ou leis. Partindo deste ponto, admitir que a educação opera com subjetividades é já algo muito importante, que muitas vezes não ganha o devido valor. Subjetividade significa, dentre muitas coisas, ação e reflexão decididas por uma pessoa em determinada situação.

Algo que é muito sensível dentro do processo educacional é a questão da avaliação dos conteúdos. Nossa cultura não suporta o fracasso e o erro. Seguindo a cartilha da psicologia behaviorista, não conseguimos sair do sistema de premiação do sucesso e punição dos fracassos. Esquecemos que existem outras psicologias e outros modos de encarar o processo de aprendizagem. A Gestalt ensina, por exemplo, que aprendizagem é descoberta e que o erro é também um modo de aprender a fazer as coisas. Creio que a educação poderia mudar o modo como o homem pode ser no mundo alterando o modo como ela lida com o fracasso dos alunos. Creio que o foco não deveria recair somente sobre o modo como as ações podem ser feitas e refeitas com sucesso mas como o homem pode aprender com seus erros, que no final, não são erros, mas modos outros de fazer as coisas. Se a pedagogia é o ensino do caminho, podemos pensar também que aprendemos a caminhar quando tomamos o caminho errado e que um desvio pode nos mostrar uma paisagem nunca antes vislumbrada. Errar pode ser instigante e positivo para a "modulação" do que é o certo e o errado. Tudo depende do modo como avaliamos a importância da tomada de decisões em uma situação concreta. Em algumas situações, o caminho mais longo e errante pode ser o mais consistente para um aprendizado duradouro.

O grande problema é que a educação cada vez mais se parece com um fast-food, tudo deve ser feito rápido, sem erros e dentro dos padrões. Não sobra espaço e tempo para experimentos e erros. Creio que duas mudanças poderiam melhorar o atual estado da educação no Brasil. 1- educação integral para os níveis fundamental e médio; 2- revalorização das ciências humanas, das artes, dos trabalhos corporais e da literatura nos currículos. Cada vez mais estamos transformando nosso educando em um computador que somente acumula e

calcula dados que são programados para tarefas específicas. O projeto do homem-máquina deve ser substituído pelo do homem integral, racional, que vive emoções e é corpóreo.

APÊNDICE F - Discurso do gestor 03

Gestores precisam abrir suas mentes, buscar informações continuamente, analisar criticamente o que, historicamente, vem sendo apregoado como um modelo adequado de gestão. A partir da abertura de suas mentes, o que os levará a ressignificar modelos mentais, gestores, como adultos responsáveis por seu próprio desenvolvimento, deverão buscar maneiras de viabilizar uma gestão que, embora compreendendo que regras são importantes para oferecer a estabilidade necessária à vida das organizações, elas são meio, não fins. O fim é a educação, a formação de pessoas éticas, comprometidas com a sociedade e aptas a viabilizar o papel fundamental da escola: formar seres pensantes.

Organizações podem ser tudo, mas não existirão se não houver pessoas. Pessoas é que são capazes de se auto-organizar. Máquinas não têm essa capacidade. Então, a partir dessa capacidade e da abertura da mente, provocada por novas leituras, observação de experiências, experiências vividas, pessoas têm potencial para mudanças. Relevante é que compreendam a necessidade.

Tensões, ambigüidades, paradoxos existirão sempre e ainda bem. São elas que permitem a vida. Se não fosse assim, tudo congelaria. O importante é admitir a existência delas e aprender a delas tirar partido. Acreditando na importância das pessoas, compreendendo o papel da educação e tendo sempre senso crítico. A fenomenologia nos permite ver o que muitas vezes não é objetivamente mostrado; ela permite analisarmos as entranhas de um discurso. A nós cabe uma avaliação dos discursos. No caso do Brasil, as políticas educacionais têm privilegiado benesses político-partidárias em detrimento de uma ação construtiva de engrandecimento dos estudantes.

Certamente, isto requer aprendizagem do leitor. Veja que, no Brasil, a média de leitores é de 1,8 por ano. Não se lê. Não se estuda. Veja os resultados das provas do ENEM, SAEB, Prova Brasil, IDEB. São o retrato do que fazemos com a educação no Brasil, o que inclui a formação de gestores e de docentes.

Encarar a educação como algo muito sério. O objetivo da educação é o de facilitar o auto-conhecimento do educando, como ser pensante, construtor de sua vida, sujeito de seu existir e de seu processo histórico, participante ativo da construção, reconstrução e sustentação da realidade social. Tal conhecimento pressupõe a realização de valores morais superiores que conduzam o educando à ação responsável, ao comportamento ético, à cidadania, entendida esta como uma relação de direitos, mas também de deveres.

APÊNDICE G - Discurso do gestor 04

Inicialmente há de se considerar que a própria fenomenologia é prismática, ou seja, multifacetada, polissêmica. Para além de uma rodovia, com pedágios pré-estabelecidos, com claras sinalizações como os demais métodos, a fenomenologia se funda em muitas referências, caminhos, trilhos, picadas, quebradas que se constituem a partir desta referência, desta estrada principal que denominamos fenomenologia a partir de questionamentos sobre os modos de pensar ditos científicos, da lógica própria das ciências. Assim, a fenomenologia se apresenta como contraposição aos demais modelos, como crítica à ciência e à técnica “modernas”. É por intermédio deste modo peculiar de girar o olhar para o real identificando, no real, o seu caráter fenomênico e não de objeto.

Pondo em questão os sistemas de crenças. A interpretação fenomenológica é apenas uma perspectiva, por isso mesmo sempre provisória. Se a fenomenologia assim se compreende, também as relações devem ser “vistas”, compreendidas nesta perspectiva de provisoriedade, relatividade da perspectiva, relatividade da verdade, liberdade de escolhas, responsabilidade pelas consequências.

A fenomenologia é uma resposta à dicotomia entre ser-essência, ser-aparência, sujeito-objeto. Não há porque buscar o ser em um lugar escondido, como se houvesse algo melhor ou pior “escondido” num corpo, uma identidade nas coisas, uma identidade nos entes. Os sentidos não estão nas coisas, mas no mundo-humano, na trama do mundo que é nosso mundo. Assim, julgo fundamental não se tomar a idéia de um ente como se fosse o ser. De verdade: não sei. Sei que é muito fácil se render a segurança e a precisão metodológica e conceitual peculiares dos demais métodos que procuram neutralizar, impessoalizar e generalizar. A postura fenomenológica (existencial, pois é esse o meu viés) que se institui com base na angústia, na fluidez e aceitação da insegurança como próprio do existir, logo, do ser é, segundo minha perspectiva, uma forma de propor e compreender a convivência e instituí-la prazerosa.

Qualquer que seja a abordagem, um projeto educacional tem sempre como referência básica a pessoa e seu mundo, esse não é um privilégio da fenomenologia. Há, entretanto, nas demais abordagens uma representação de homem no sentido idealizado ou “adealizado” ou preconcebido o que a fenomenologia não concebe.

Constituir um projeto educacional colocá-lo em marcha, em prática já se institui um desafio. Orientá-lo à pessoa e seu mundo mais ainda, porque as complexidades das múltiplas referencialidades teriam que ser consideradas. Mas, justamente por isso, a

polissemia peculiar à fenomenologia parece ser mais viável, uma vez que este projeto educativo teria que assumir a fluidez, a rapidez, a multiplicidade de perspectivas, a liberdade, a responsabilidade como perspectivas permanentes de o fenômeno se apresentar à consciência. Nesta perspectiva, não tem sentido de se escrever um projeto nos moldes que são apresentados nos formulários, talvez em poucas linhas fosse possível escrever um projeto por meio de interrogações visando à compreensão do sentido da vida em suas diferentes formas de manifestação e estados de consciência. A guisa de exemplo, seria como ter um projeto formulado no modo de interrogação determinadas por aquilo que se quer saber e não por recursos, métodos, técnicas, processos e procedimentos que vai se usar. As interrogações indicariam para aquilo que busca compreender.

Criaram-se muitos métodos e técnicas e processos que nos permitiram controlar os fenômenos e criar outros fenômenos relativamente à “tudo”, mas quase nada servem para o desvelamento do sentido da existência. Daí a importância da metodologia fenomenológica de constituição do conhecimento como uma tentativa de articulação no âmbito da existência, logo pensar que é uma condição humana, de vida humana, que nos é dada como estrutura antológica. É o caminho. Levar os “homens” das nossas relações a pensar é a minha resposta. Pensar é uma força que se funda na existência e somente depois se dá a formalização metodológica. Como Heidegger “ser é ouvir e corresponder aos apelos do ser”. Para resgatar o compromisso ...: temos que resgatar a analítica do sentido do existir, do ser e isso pode ser feito através do pensar, provocar o pensar, do não confinamento do pensar às interpretações prontas, às representações. Não submissão do pensamento à aplicação do que já está representado.

A fenomenologia não dicotomiza sujeito-objeto, subjetividade e objetividade. Essa distinção que tem sua origem em Aristóteles e se cristaliza com Descartes orienta automaticamente quase a totalidade de nossas ações e formulações inclusive. Ser é o que faz com que um ente seja ele mesmo e não outra coisa, outro ente qualquer. Ser é sempre ser-no-mundo. Assim a fenomenologia nos alerta para a existência como coexistir em sua plenitude singular e plural e não há nada errado nisto. Enquanto nas demais posturas metodológicas de conhecimento vai-se buscar *o que e como é que são as coisas*, na fenomenologia vamos buscar o movimento de vir-a-ser pois entendemos que tudo é relativo e contingente e imposto pelo próprio ser, pelo próprio existir. Como uma consciência que se predispõe a pensar a sua historicidade, as relações, o seu próprio existir, seu ser-no-mundo.

Não vejo possível, na fenomenologia, estabelecer estes mesmos parâmetros que são próprios das demais epistemologias: passado, presente, futuro próximo, médio e distante,

ou seja, responder-te categoricamente o que precisa mudar, é isso ou aquilo, equivaleria assumir uma postura não fenomenológica. A fenomenologia nega justamente este “o que se quer saber de algo depende sempre de uma prévia noção do que é e como é” como se houvesse um ser substancial. Norteados pela fenomenologia somos impelidos à busca do movimento de vir-a-ser nunca num todo, mas de um contingente. Não há um constructo ideal a ser perseguido. A pluralidade é que é a lei natural como dizia Arendt, cada fenômeno é igual a uma possibilidade de mostrar-se e de ocultar-se, ou se desfigurar e configurar.

APÊNDICE H - Discurso do gestor 05

Penso que a contribuição da fenomenologia à gestão educacional é o da inclusão. Ou seja, o reconhecimento de que a gestão educacional, necessariamente, envolve aspectos técnico-burocráticos, políticos e econômicos, porém, deve ter como elemento teleológico e ontológico a promoção do ser humano. Nessa perspectiva, o gestor educacional, visando assegurar tal foco, deve desenvolver, para com o seu trabalho, uma atitude fenomenológica: estar constantemente pré-ocupado em assegurar o desenvolvimento da gestão participativa e da autogestão.

A primeira atitude fenomenológica em relação à gestão educacional é justamente perguntar-se sobre o seu sentido. Isso implica uma reformulação constante do modo de ser da gestão educacional, a partir da questão-chave: “o que é isto, a gestão educacional?”. O renovar-se de tal questão significa que um novo sujeito, em um novo espaço/tempo, viu-se premiado em colocar outra vez em questão o fenômeno da gestão educacional. Quer mais uma vez ir ao encontro da coisa mesma que é o modo de ser de tal gestão. Ao realizar esse exercício, o pesquisador vê-se enredado na complexidade maior que o fenômeno da gestão educacional sugere: o da relação e da realização humana. Desde essa complexidade, inescapável é defrontar-se com si mesmo e com o outro.

O fenômeno da gestão educacional põe em relevo, necessariamente, a questão da intersubjetividade. Isso significa que a tomada de consciência sobre a gestão alcança uma diversidade de graus de compreensão, conforme os sujeitos que a ela se dirigem. Apesar disso, é possível pensar em uma realidade objetiva espaço-temporal comum a muitos, ou seja, o âmbito da existência de um determinado grupo social. Eis a gestão educacional tornada o “mundo da vida” para aqueles que a compartilham, numa perspectiva em que pensar sobre seus sentidos é mais que uma experiência imediata, pois se trata da exigência em compreender a profundidade de uma vivência fundante, originária, ainda –não-dita, antepredicativa.

Penso que noções como “tensão”, “ambigüidade” e “paradoxo” são elementos centrais numa perspectiva de gestão educacional numa ambiência fenomenológica, pois implicam em recusa do *status quo*, em questionamento, em inconformismo, em não submissão ao instituído. O academicismo e o cientificismo, ao contrário, implicam em estabilidade, em não-discussão, em idéias pré-concebidas, em intolerância, em lugares-comuns. A convivência humana, na perspectiva fenomenológica, abre mão do prazer se este não estiver de par com a verdade. A atitude fenomenológica clama menos pelo conforto que

pelo *agón*. A *epoché*, a *redução fenomenológica* e a *intencionalidade* não pressupõem o apaziguamento, mas a irrecusável luta em favor da autenticidade nas relações humanas, o que quase nunca se dá sem ferir suscetibilidades e sem abalar estruturas prontas e acabadas.