Revista Contexto & Educação

Editora Unijuí • ISSN 2179-1309 • Ano 39 • nº 121 • 2024 • e14617

https://doi.org/10.21527/2179-1309.2024.121.14617

EDUCAÇÃO COMO EXERCÍCIO DE LIBERDADE: O Papel Governante-Formativo do Diretor Escolar

Cláudio Almir Dalbosco[1]
Daniela de David Araújo[2]
Gislene Garcia[3]

> Existe atualmente – e é nisto que intervém a política – em nossas sociedades um certo número de questões, de problemas, de feridas, de inquietações, de angústias que são o verdadeiro motor da escolha que faço e dos alvos que procuro analisar, dos objetos que procuro analisar, e da maneira que tenho de analisá-los. É o que somos – os conflitos, as tensões, as angústias que nos atravessam – que, finalmente, é o solo, não ouso dizer sólido, pois por definição ele é minado, perigoso, o solo sobre o qual eu me desloco (Foucault, 2012, p. 225).

RESUMO

Este artigo objetiva compreender o papel do gestor educacional como governante que conduz a ação de si e dos outros. Com base em Benincá (2010) e Foucault (2004; 2014), explora os conceitos de poder, gestor e governante. Também reflete sobre o texto clássico e sua capacidade de provocar a apreensão de novos significados e conexões, decorrentes da releitura e do contexto em que se lê. O artigo tem três partes. Primeiro, volta-se ao conceito de poder em Foucault, compreendendo seu exercício como relação que determina a ação de um sobre o outro. Depois, trata das relações e dos sujeitos-pedagógicos que habitam a escola, abordando os sentidos atribuídos por Foucault ao conceito de sujeito. Ainda, com Benincá, faz a distinção entre sujeito e objeto: o primeiro, capaz de estabelecer uma relação de poder consigo mesmo e com os outros; o segundo, ao contrário, passivo e indiferente. Por último, o artigo entrelaça os conceitos pesquisados para refletir sobre o diretor escolar e sua condução, considerando o sentido ético que pode assumir. Com tal procedimento interpretativo, ao fim, analisa as contribuições que o texto clássico traz ao gestor escolar contemporâneo em sua missão de fomentar sujeitos-pedagógicos, capazes de se autodeterminarem livremente.

Palavras-chave: Poder; Sujeito; Objeto; Diretor escolar.

EDUCATION AS AN EXERCISE OF FREEDOM: THE GOVERNING AND FORMATIVE ROLE OF THE SCHOOL DIRECTOR

ABSTRACT

This article aims to understand *the role of the educational director as the governor who conducts his/her own action and the action of others*. Based on Benincá (2010) and Foucault (2004; 2014), it explores the concepts of power, director, governor. It also reflects on the classical text and its ability to provoke the apprehension of new meanings and connections, resulting from the rereading and the context in which it is read. The article has three parts. First, it focuses on the concept of power in Foucault, recognizing its exercise as a relationship, which determines the action of one over the other. Afterwards, it deals with the relations and the pedagogical-subjects that inhabit school, addressing the meanings attributed by Foucault to the concept of subject. Still, with Benincá, the essay discerns subject and object: the first one, as someone capable of establishing a power relationship with himself/herself and with others; the second one, in contrast, as someone passive and indifferent. Finally, the article intertwines the researched concepts to reflect on the school director and his/her conduction, considering the ethical sense that it can assume. With such interpretative procedure, ultimately, the contribution that the classical text brings to the contemporary school director is analyzed, taking into consideration his/her mission to foster pedagogical-subjects, capable of freely self-determination.

Keywords: Power; Subject; Object; School director.

Submetido em: 10/6/2023
Aceito em: 29/6/2024
Publicado em: 29/10/2024

[1] Universidade de Passo Fundo – UPF. Passo Fundo/RS, Brasil. https://orcid.org/0000-0003-3408-2975

[2] Universidade de Passo Fundo – UPF. Passo Fundo/RS, Brasil. https://orcid.org/0000-0002-0527-4807

[3] Universidade de Passo Fundo – UPF. Passo Fundo/RS, Brasil. https://orcid.org/0000-0002-8961-8661

INTRODUÇÃO

Ler, escrever e refletir acerca do "solo minado" e "perigoso" sobre o qual o gestor da escola pública de educação básica "conduz a conduta" de si e dos outros é tarefa desafiadora, visto que esse é o solo da disputa, das inquietações, da vivência de relações de poder, das construções coletivas, da formação e da democracia. Por isso, nosso objetivo é compreender, com o apoio dos clássicos, *o papel do gestor educacional como governante que conduz a ação de si e dos outros.* Como se pode observar, muitos são os conceitos implicados aqui, como os de poder, gestor, governante e o próprio papel dos clássicos.

Sobre os clássicos, especificamente, buscamos, em primeiro lugar, um sentido autoformativo, pois acreditamos que formação é, antes de tudo, transformação de si. Ainda, desejamos a possibilidade de viver uma experiência de leitura "desapressada", do modo como a leitura de um clássico exige, para que possa ser melhor apreciada e, também, provocar a transformação de si pretendida. Por fim, buscamos a experiência de compreender o presente, de entender o momento em que vivemos, dando um passo para trás. Tal ação é indispensável para que possamos compreender a nós mesmos, neste movimento tensional tripartite entre passado, presente e futuro, que constitui a condição humana em sua sociabilidade. Neste sentido, dar um passo atrás, quando bem orientado, significa sempre um olhar para frente, com o intuito de visualizar novas perspectivas.

Italo Calvino, em seu livro *Por que ler os clássicos*, exibe algumas definições sobre o livro clássico, destacando as características deste texto em sua capacidade de provocar, a cada novo encontro com o leitor, a apreensão de significados não antes percebidos, a reflexão sobre aspectos que surpreendem pelas conexões que cada releitura traz à compreensão do contexto em que se lê.

> Dizem-se clássicos aqueles livros que constituem uma riqueza para quem os tenha lido e amado; mas constituem uma riqueza não menor para quem se reserva a sorte de lê-los pela primeira vez nas melhores condições para apreciá-los (Calvino, 2007, p.10).

Para o autor, "Toda releitura de um clássico é uma leitura de descoberta como a primeira" (Calvino, 2007, p. 11). Ou seja, ler um clássico consiste, segundo o referido autor, em lê-lo como se fosse a primeira vez e fazer novas descobertas a cada releitura. Por isso, o texto clássico abre novos horizontes, nos projetando para terras desconhecidas, antes nunca vistas.

Ao observar as definições de Calvino a respeito do texto clássico e trazendo-as especificamente para o campo educacional, fica evidente que elas contribuem para o desenvolvimento intelectual e social de educadores e educandos, preparando-os para enfrentar com maior capacidade cultural e educacional os desafios do cotidiano escolar. O texto clássico pode auxiliá-los a verem novos horizontes, a encorajá-los a pôr o pé em solo desconhecido e, neste sentido, a ver o próprio cotidiano escolar e os problemas de gestão que os assolam com outros olhos, ou seja, com perspectivas diferentes. Por isso, com o objetivo de responder à pergunta que nos guia – *de que forma o retorno aos clássicos ajuda na compreensão do papel do gestor educacional como governante que*

"conduz a conduta" de si e dos outros? –, vamos investigar como o conceito de poder aparece em alguns textos de Michel Foucault (2012) e de Elli Benincá (2010). Com isso, fica pressuposto, na investigação da referida pergunta, que a conexão entre gestor e governante precisa ser compreendida, antes de tudo, como uma questão de poder. Deste modo, a pergunta investigativa põe em cena, de maneira decisiva, três conceitos principais: gestor, governante e poder. Da compreensão de cada um destes conceitos e da possível relação que mantêm entre si dependem o próprio esclarecimento sobre o modo como o governante conduz sua conduta e a de outros. Como conduzir *bem* a si e aos outros é um problema ético de primeira grandeza do gestor, do próprio ato de gestão e da própria condição humana em sua sociabilidade e historicidade. Por isso, o bem conduzir se entrelaça imediatamente com o exercício democrático-participativo do poder.

Na primeira parte, tentamos compreender como o conceito de poder aparece em alguns textos de Michel Foucault. Destacamos que o exercício do poder "não é simplesmente uma relação entre "parceiros", individuais ou coletivos; mas sim é um modo de ação de alguns sobre outros" (Foucault, 2014, p. 132). O poder é muito mais do que um objeto e muito mais do que um conceito, é uma experiência relacional, que determina a ação de um sobre o outro, "um jogo de relações entre indivíduos" (Foucault, 2014, p. 129), sejam eles pais e filhos, patrões e empregados, homem e mulher, professor e aluno. Na ação, o governante é aquele que conduz o outro, que "conduz a conduta" do outro. Portanto, as relações de poder se dão por intermédio da conduta de um governante. Implicado está, aqui, do ponto de vista ético, o modo ou os modos mais adequados de o governante conduzir a si mesmo e aos outros. Ou seja, no sentido atribuído por Foucault à noção de poder, põe-se a seguinte pergunta: como o governante pode "determinar" bem a ação de si mesmo e a de outros? No escopo deste texto, chamaremos o governante de *gestor escolar*, com o olhar voltado mais especificamente, em algumas situações, também para o diretor escolar.

Na segunda parte do ensaio, iremos tratar das relações pedagógicas e dos sujeitos-pedagógicos que habitam a escola, definindo o que é sujeito para Foucault nos dois sentidos por ele atribuído a tal conceito. Igualmente, baseando-se em alguns textos de Elli Benincá, faremos a distinção entre sujeito e objeto, destacando que o primeiro é o sujeito capaz de estabelecer uma relação de poder consigo mesmo e com os outros, ou seja, capaz de "determinar" a si e aos outros de maneira livre. Ao passo que o sujeito tomado como objeto, sujeito objetualizado, é aquele que se torna incapaz ou que é tornado incapaz de se determinar a si mesmo e aos outros. "Objetualizado" significa coisificado, ou seja, incapaz de ação e, por isso, passivo e indiferente a tudo: não pensa, não sente e não age como convém. Por isso, na condição de objeto, nenhum sujeito pode ser livre!

Também destacamos, por meio da obra de Benincá (2010b), o conceito de *poder-serviço*, ou seja, o exercício de poder que se desenvolve com o intuito de servir à instituição que lhe concedeu o poder e, sobretudo, de possibilitar relações democrático-participativas entre os sujeitos que constituem a própria instituição e que, no sentido mais amplo, tomam parte da sociedade e convivem socialmente. O contrário do poder-serviço é a pedagogia da corrupção, que conduz inevitavelmente à coisificação do sujeito, impossibilitando, com isso, sua determinação livre.

Por fim, buscamos entrelaçar os conceitos pesquisados para pensar o papel do gestor escolar como aquele que conduz a ação de si e dos outros, de modo a refletir sobre a possibilidade dessa condução e o sentido ético que ela pode ou não assumir. Busca-se, com tal procedimento interpretativo, analisar as contribuições que o estudo do texto clássico é capaz de trazer ao gestor escolar contemporâneo, em sua missão de criar alternativas para que todos se tornem sujeitos-pedagógicos, isto é, capazes de se autodeterminarem de maneira livre. Cabe lembrar que nosso procedimento interpretativo brota do solo hermenêutico e, por isso, contém dois passos decisivos e profundamente interligados entre si, a saber: a entrega quase total ao texto para buscar ouvir o que ele tem a dizer e, simultaneamente, o esforço de procurar ir além do sentido do próprio texto (Flickinger, 2010), recriando-o e buscando confrontá-lo com outra realidade e com outros problemas que, talvez, já não sejam mais os mesmos problemas que mobilizaram o interesse do autor do texto originário.

1. RELAÇÕES DE PODER

Michel Foucault tornou-se um clássico contemporâneo, entre outros aspectos, pela capacidade que seus textos possuem de abrir novos horizontes e de desassossegar o leitor, tirando-o da naturalidade de seu mundo cotidiano, colocando-o em confronto, possivelmente, com os preconceitos de seu próprio senso comum. Com Foucault, somos quase sempre obrigados a recomeçar, a ver o quanto é infindável e complexa nossa experiência humana e o quanto é significativa e, ao mesmo tempo, incompleta, a tarefa de conduzir/dirigir livremente a ação de si mesmo e a de outros.

Em sua bela entrevista, intitulada *A Ética do Cuidado de Si como Prática de Liberdade*[4], ele afirma que, poucas vezes, em seus escritos, utilizou a palavra poder. Quando a utilizou, foi com o sentido reduzido da expressão "relações de poder". Afirma, também, que "quando se fala de poder, as pessoas pensam imediatamente em uma estrutura política, em um governo, em uma classe social dominante, no senhor diante do escravo" (Foucault, 2004, p. 276), na justiça, na polícia, no exército. No entanto, para ele, as relações de poder são constituintes das relações humanas, isto é: nas relações amorosas, pedagógicas, institucionais, políticas, familiares há sempre um conjunto complexo de relações de poder.

De qualquer sorte, o específico em sua concepção de poder, e aqui reside sua inovação conceitual, é não o considerar como objeto, do qual se pode manusear como se fosse um instrumento, porque perderia sua especificidade propriamente humana, uma vez que seu sentido reside nas relações humanas e sociais. Em síntese, poder não é um objeto do qual se apropria, mas é constituído pela trama das relações humanas e sociais, sendo resultado também de toda a indeterminação que tal trama contém. Compreendida neste contexto, a própria autodeterminação livre comporta, como veremos adiante, um aspecto de indeterminação, de risco e de incerteza e, por isso, não pode ser pensada nos termos de uma teleologia fixa, ou seja, somente de acordo com normas impostas de fora.

[4] Entrevista concedida em janeiro de 1984. Cabe ressaltar que, além de seus livros escritos de maneira mais sistemática, Foucault também proferiu inúmeras conferências, concedeu várias entrevistas e ministrou muitos cursos que foram posteriormente publicados, compondo todo o material de sua imensa obra.

Assim, o importante é saber como essas relações acontecem na vida das pessoas, em suas relações sociais e institucionais. No dia a dia, estamos imersos em um universo de relações de poder que geram conflitos, disputas, pequenas lutas, gerando angústias e desacertos. Tal poder só pode ser exercido na medida em que os sujeitos são livres, pois a liberdade é "condição de existência de poder" (Foucault, 2014, p. 134). O poder mencionado pelo autor "é o que coloca em jogo relações entre indivíduos [sujeitos]" (Foucault, 2014, p. 129), isto é, o poder só existe na ação, na experiência, na forma de agir de um com o outro. É neste sentido que o poder e as questões que ele sempre mobiliza referem-se tanto à ética como à política, porque dizem respeito à esfera do agir humano consigo mesmo, com os outros e com o mundo. Sendo assim, o mundo cotidiano escolar, na medida em que se entrelaça umbilicalmente com o agir humano, é um mundo ético e político pela sua própria "natureza".

Foucault monta uma arquitetônica conceitual interessante sobre o poder, desdobrando-a em três níveis: 1) *os estados de dominação* – as estratégias utilizadas por uns não permitem a resistência dos outros, o que também chamamos de abuso de poder; 2) *as relações estratégicas ou jogos de poder* – as técnicas utilizadas para que uns busquem determinar a conduta dos outros e, ao mesmo tempo, a reação dos outros, impedindo que a sua conduta seja determinada; 3) *técnicas de governo ou tecnologias governamentais* – as estratégias utilizadas para conduzir a conduta de si mesmo e dos outros. Desta arquitetônica fica claro, então, que as relações de poder são sempre relações conflitivas porque, além de procurarem determinar a si mesmo, os sujeitos também buscam determinar as ações dos outros.

Deste modo, as relações de poder, quando exercidas de forma autoritária, impedindo qualquer tipo de mudança entre os parceiros da relação, "por instrumentos que podem tanto ser econômicos quanto políticos ou militares" (Foucault, 2004, p. 266), são, então, as que caracterizam o *estado de dominação*. Quando há a existência de *estado de dominação*, a liberdade, ou as práticas de liberdade são muito enfraquecidas, ou, em algumas circunstâncias, simplesmente, desaparecem. O estado de dominação é constituído pelo abuso de poder e é exercido por sujeitos que ultrapassam os limites da relação e que, dessa forma, "impõem aos outros sua fantasia, seus apetites, seus desejos" (Foucault, 2004, p. 272), tirando do outro o seu direito de ser sujeito, tornando-o objeto. Neste sentido, o estado de dominação caracteriza a "determinação" autoritária da ação porque, impondo ao outro a forma de agir, retira-lhe a possibilidade de iniciar espontaneamente sua própria ação; ou seja, é autoritária porque lhe impede a liberdade de escolha. Encontramos, aí, segundo a definição de Foucault, a figura do tirano, que se aproveita do poder que possui (político, econômico, institucional) para abusar dos outros, para dominá-los, para exercer sobre eles um poder indevido, usurpando-lhe a liberdade e tornando-o escravo. Porém, o tirano é o sujeito que não consegue estabelecer uma relação de domínio de si mesmo, que não possui a arte de governar, porque não é ele próprio um sujeito livre. Neste sentido, o tirano nada mais demonstra, em última instância, do ponto de vista ético, senão a incapacidade de exercer seu próprio autogoverno.[5] Por isso que o poder tem a ver, aqui, com o domínio

[5] O pensador alemão Georg W. F Hegel elucida, de maneira paradigmática, a "fraqueza" do tirano na metáfora do senhor e escravo, em sua *Fenomenologia do Espírito* (Hegel, 2003).

ético de si mesmo e, como Foucault mostrou exaustivamente, n'*A hermeneutica do sujeito*, com a *parresia*, ou seja, com relações de veracidade, que acontecem na tensão permanente entre o falar franco e a escuta silenciosa ativa.

No entanto, quando as relações de poder são exercidas por um ser livre, ou seja, por um "si mesmo" que é capaz de cuidar de si e, consequentemente, de cuidar dos outros, conduzindo ou governando adequadamente (verazmente) o espaço de poder e tornando possível uma relação não dominadora, identifica-se à figura do mestre. Modernamente, à figura do gestor (governante) democrático, dialógico e participativo. É exatamente isso que Foucault designa de bom soberano: "O *bom soberano* é precisamente aquele que exerce seu poder *adequadamente*, ou seja, exercendo, ao mesmo tempo, seu poder sobre si mesmo. É o poder sobre si que vai regular o poder sobre os outros" (Foucault, 2004, p. 272, *grifos nossos*). É interessante notar que o sentido de ser adequado, de adequação, repousa, nesta passagem, na coerência que o sujeito precisa ter consigo mesmo para poder governar bem os outros; a coerência implica no vínculo tensional entre dizer e fazer (discurso e ação), que sustenta a própria noção de testemunho ou de exemplo.

É desse sentido que brota a máxima de orientação ético-política que também recai ao trabalho do gestor escolar: quem não for capaz de governar bem a si mesmo, torna-se incapaz de governar bem os outros. Também é a este sentido que se vincula a pergunta ético-política fundamental: qual é a diferença entre governar e *bem* governar? Ou seja, enquanto gestores, queremos governar ou *bem* governar? Assim, o bom gestor, o diretor como bom gestor, o professor como bom gestor, é aquele que busca saber da melhor forma possível quais as obrigações advindas do papel que exerce e, ao exercer uma relação de poder, pensar no bem não só de si mesmo, mas também dos outros. Trata-se, portanto, de buscar estabelecer relações de poder sem exercer dominação autoritária e, sempre que possível, criando espaços de resistência que oportunizem mais liberdade. De qualquer sorte, um dos critérios decisivos do bem governar repousa na busca incessante e quase inalcançável da coerência entre o que se diz e o que se faz, entre o discurso e a ação.[6] Isso exige, do ponto de vista ético-político, como ainda veremos, uma concepção crítica de poder: como autodeterminação livre de ações (Foucault) e como serviço implicado na disposição de generosidade (Benincá).

Para a faceta especificamente pedagógico-educacional do problema, importa ressaltar que é na compreensão de formação humana, como *preparação*, que as diferentes técnicas de governo assumem papel indispensável. As técnicas de governo, também chamadas de tecnologias governamentais ou de arte de governar, localizam-se entre os jogos de poder e os estados de dominação. Assim, são as técnicas de governo utilizadas no exercício do poder que irão estabelecer um estado de dominação ou um espaço para a existência de liberdade. Essas técnicas se traduzem na forma como se conduz a conduta da família, dos educandos, das instituições, para que os indivíduos, em sua liberdade, possam agir uns em relação aos outros. Em síntese, são as técnicas de governo que possibilitam o cultivo da interioridade, preparando os sujeitos para o

[6] Esta busca pela coerência entre discurso e ação, não só Foucault, como vários outros autores, entre eles Hannah Arendt (2008), colocam como núcleo constitutivo da filosofia política.

bom governo de si e dos outros. Se isto é assim, pode-se constatar, facilmente, que tudo começa com a noção de formação como preparação e que tudo a ela retorna. Mas o que significa, então, formação como preparação?[7]

Vejamos isso no âmbito das relações de poder. Afirmamos, neste contexto, que o poder se materializa pela ação do governante que, por meio de técnicas ou tecnologias governamentais, conduz a ação dos governados. Desse modo, governar "é estruturar o campo de ação eventual dos outros" (Foucault, 2014, p. 133). Do ponto de vista ético-formativo, o governar refere-se à "boa preparação" do possível campo de ação dos outros. O sentido de "bem" que se está postulando aqui, do ponto de vista moral, para a noção de preparação, assume forma de uma "determinação livre" e não imposta autoritariamente. Por isso, o bem governar no sentido moderno refere-se à condução democrático-participativa. Como alcançar esta determinação livre talvez seja precisamente a pedra filosofal da gestão democrático-participativa. De qualquer sorte, conforme a terminologia foucaultiana, o governante ideal, ou o bom governante, é o sujeito ético, que cuida de si, que possui a capacidade de autogoverno, de autoformação, e que sabe colocar o seu poder a serviço dos outros por intermédio da arte de governar. É aquele, em síntese, que, por meio de sua capacidade de autogoverno, inquieta-se a si mesmo, buscando resistir às diferentes formas de servidão e, também, busca inquietar formativamente os outros, para que resistam a qualquer forma de servidão. Sob este aspecto, a formação como preparação implica numa estilística da existência que começa pelo cultivo da interioridade, visando coibir o excesso de amor por si mesmo que conduz ao desgoverno de si e, por conseguinte, ao governo tirânico dos outros (Dalbosco, 2023).

Na sequência, vamos apresentar a escola com espaço das relações pedagógicas onde as relações de poder também são exercidas pelos sujeitos-pedagógicos. Isso nos conduz, diretamente, à arquitetônica pedagógico-formativa construída por Elli Benincá para pensar a educação como fenômeno genuinamente humano-social.[8]

2. RELAÇÕES PEDAGÓGICAS

A escola é a instituição das relações pedagógicas, por excelência, ou seja, é o espaço onde os sujeitos humanos se encontram, se relacionam, se confrontam, se aproximam e se afastam, tendo como pano de fundo a ação de ensinar e aprender. Portanto, no contexto escolar, a capacidade de determinar o campo de ação dos outros manifesta-se claramente por meio da ação de ensinar e aprender. Torna-se decisivo, aí, neste sentido, colocar a questão de como ensinar e aprender de tal modo que possibilite uma determinação livre. Ou seja, como o ensinar e o aprender podem se tornar exercício de liberdade ou prática de liberdade? De qualquer sorte, para que o poder como livre determinação possa acontecer, as relações pedagógicas da escola precisam favorecer sempre o sujeito, no sentido de tomá-lo como agente participativo, e nunca como objeto. Para tanto, a escola também precisa colocar-se na posição de escola-sujeito, ou

[7] Para a problematização da noção de formação como preparação no contexto especificamente educacional, ver Dalbosco (2023).

[8] É a compreensão da educação como fenômeno humano e social que remete às reflexões de Elli Benincá diretamente para o contexto da educação popular. Dentre a imensa literatura sobre este tema, recomendamos, especialmente, Hedi Maria Luft e Diovanela Liara Schmitt (2017, p. 27-51).

seja, de uma instituição que pensa sobre as relações que produz e que reproduz e sobre o significado que o conteúdo de tais relações assume em relação aos envolvidos. No entanto, se autocompreender como sujeito é uma das tarefas mais exigentes que cruza, historicamente, o caminho da escola, porque tem a ver com educação como prática de liberdade, que visa, em certo sentido, a autonomia dos sujeitos pedagógicos e da própria escola em sua globalidade.

2.1 A escola-sujeito e o exercício da liberdade

O que significa tomar-se a si mesmo como escola-sujeito? A exigência ética implicada nisso consiste em tomar a todos como fim em si e nunca como meio. É neste contexto que o caminho indicado anteriormente ganha relevância agora, ou seja, da determinação livre, da formação preparadora para a determinação livre, e não a preparação para a determinação vertical e autoritária. Afinal, é a preparação para a determinação livre que abre passagem para que os sujeitos sejam tomados como fim em si mesmo. Tomá-los como fim significa não só os respeitar em sua capacidade de ser livre, mas também no respeito que precisam sentir pela mesma capacidade que os outros possuem de serem livres. Sem este sentimento de reciprocidade cai-se na relação vertical que justifica a superioridade autoritária de uns em relação aos outros.

Até aqui empregamos frouxamente a expressão "sujeito". Considerando sua importância para o contexto argumentativo foucaultiano e, sobretudo, para o nosso propósito, cabe precisá-la. Michel Foucault desenvolve, por assim dizer, uma teoria complexa do sujeito, que atravessa todo seu percurso intelectual, ganhando singularidade própria em sua arquitetônica analítica tripartite: do saber, do poder e da ética. É precisamente nesta última dimensão, da analítica da ética, também denominada acertadamente de analítica do sujeito, que a singularidade ganhada pelo tema nos interessa, porque é aí onde a preocupação com o sujeito ganha dimensão ético-formativa própria. Como precisamos fazer um ingresso pontual ao tema, vamos nos contentar, provisoriamente, tão somente com duas referências textuais.

A primeira delas volta-se ao curso ministrado por Foucault no Collège de France, em 1982, e publicado, posteriormente, com o título *A hermenêutica do sujeito* (Foucault, 2004). Este curso pode ser tomado, sem exagero, como um dos melhores "programas" de formação ética do sujeito que se ministrou, no âmbito acadêmico, na segunda metade do século XX. A diversidade de fontes textuais antigas empregadas e a profundidade de análise que Foucault oferece, nesse curso, abre um leque grande de possibilidades para pensar a condição humana do sujeito sob a perspectiva da formação ético-política e, portanto, da possibilidade de determinação livre do campo de ação de si e dos outros. A intensidade do tema é tanto que Foucault se refere à noção de sujeito por mais de 50 vezes no referido curso. Mas, o que nos interessa desta rica noção foucaultiana, para o momento? Interessa-nos, sobretudo, a constituição arqueogenealógica empreendida para compreender o sujeito em sua gênese e processo histórico-cultural de formação. Por isso, um dos núcleos consiste na constituição da subjetividade humana por meio de diferentes práticas de si, ou seja, de diferentes exercícios de si que o sujeito empreende, sempre na companhia de outros sujeitos, que também vivem em um mundo-ambiente, para se autocompreender, ou seja, para se autoformar e se descobrir como sujeito. Em

resumo, a ideia-chave que nos interessa d'*A Hermenêutica do sujeito* é que o sujeito é formado pelas diferentes práticas de si que ele mesmo exerce. Ora, como se pode observar, a escolha e o modo de condução de tais práticas definem os processos de subjetivação que possibilitam a própria formação da subjetividade do sujeito. Do ponto de vista educacional, as práticas de si constituem, então, a ascética formativa, ou seja, os processos formativos de subjetivação que dão origem àquilo que se pode denominar de sujeito do ponto de vista ético-político.

A segunda referência textual que tomamos é o ensaio *O sujeito e o poder*, escrito por Foucault em 1982. Como o próprio título indica, o referido ensaio torna-se importante para nossos propósitos porque a noção de sujeito é problematizada em sua relação com o poder: sujeito e poder se implicam mutuamente de tal forma que a inexistência de um implicaria também na ausência do outro. Pensando nesta mútua imbricação, Foucault (2014, p.123) define o sujeito do seguinte modo: "Há dois sentidos para a palavra 'sujeito': sujeito submisso ao outro pelo controle e pela dependência, e sujeito ligado à sua própria identidade pela consciência ou pelo conhecimento de si. Nos dois casos, essa palavra sugere uma forma de poder que subjuga e submete". A passagem sugere que a noção de sujeito contempla a possibilidade de submissão, de servidão a uma ordem que lhe é estranha.

Ao modelo prototípico dessa dominação estranha, Foucault denomina de poder pastoral, não limitando-o especificamente a uma instituição religiosa, mas estendendo-o para todo o corpo social, cujo Estado moderno seria a representação prototípica. O ponto alto dessa conferência surge quando Foucault procura indicar, como uma outra face do poder, novas formas de subjetivação, que possam se contrapor ao tipo de individualidade (individualismo) que nos foi imposta durante séculos. Portanto, pensar na relação entre sujeito e poder significa pensar em novas formas de ser sujeito que o possibilitem o autogoverno livre e isto só é possível mediante práticas de si exercitadas como práticas de liberdade. Isso oferece, então, um novo sentido para o próprio exercício do poder, definido por Foucault nos seguintes termos: "É um conjunto de ações sobre ações possíveis: ele [o exercício do poder] opera no campo da possibilidade em que vem inscrever-se o comportamento de sujeitos agentes [...]." (Foucault, 2014, p. 133). O ponto decisivo, que nos interessa aqui, é que o exercício de poder é um modo de ação que interfere no campo de possibilidade no qual se constroem as posturas dos próprios sujeitos agentes. Ora, o sentido de tal exercício como modo de ação é a questão central do poder visto pela perspectiva ético-formativa e, portanto, também central para considerar a gestão do poder escolar na ótica dialógico-democrática.

Reconstruímos alguns traços das noções de sujeito e poder de um clássico contemporâneo, que podem nos auxiliar a pensar a especificidade do trabalho do gestor escolar, compreendido como governo de si e governo dos outros. Embora Foucault não tenha diante de si o problema da educação escolar e, menos ainda, o papel do diretor como gestor escolar, muito do que ele trata da relação entre sujeito e poder serve como fonte de inspiração para tratar de tal problema. Isso torna-se mais claro quando nos voltarmos para um clássico regional, que faz sua reflexão sobre o poder emergir diretamente da educação escolar, de sua observação minuciosamente cuidadosa do ambiente das relações de poder no interior da escola. Por isso, precisamos nos voltar,

nesse momento, para Elli Benincá[9]. Pelo fato de ter pensado intensamente a educação regional, também contribui para justificar a especificidade do gestor escolar. A recorrência a Benincá, em diálogo com um clássico contemporâneo, torna-se ilustrativa para enfrentar, entre outras questões, a tensão que surge, inevitavelmente, entre o local e o global ou entre o particular e o universal.

Portanto, o modo como Benincá procurou se apropriar inquietantemente da educação regional, buscando encontrar nela criticamente traços de humanidade, torna-se importante para pensar a especificidade do trabalho formativo do gestor escolar. Também, para refletir sobre traços de universalidade que subjazem ao modo de ação do gestor, por meio do qual ele procura determinar o campo de ação de outros educadores, principalmente daqueles que se encontram no raio de ação do próprio gestor. Como se pode observar, o estudo do clássico e, neste caso, o processo investigativo que procura pôr em diálogo clássicos bem diferentes, histórica e culturalmente, conduz a pensar a tensão entre o particular e o universal, e a singularidade que daí resulta. Nesta tensão – e no modo de compreendê-la adequadamente – está a possibilidade de compreender a singularidade da educação regional em sua inserção na educação global, de inspiração cosmopolita.[10]

No que se refere especificamente ao sujeito, Elli Benincá (2010a, p. 62) anuncia que o termo aparece na filosofia tradicional como oposição a *objeto*: "sujeito é aquele que assume papel determinante no estabelecimento das relações sociais", enquanto o objeto é aquele que "apassiva-se e sofre a intervenção 'estranha' do sujeito". Essa breve e rica passagem abre possibilidade para, ao menos, três comentários, todos referidos ao nosso problema investigativo, ou seja, à contribuição do clássico para pensar o papel formativo do gestor como governante de si e dos outros, exemplificado paradigmaticamente na figura do diretor escolar.

O primeiro deles repousa na definição de "filosofia tradicional" como maneira de pensar que se torna prisioneira da relação sujeito-objeto. Benincá tem consciência, assim como também o tinha Foucault (n'*A hermenêutica do sujeito*), que boa parte da história da filosofia foi dominada pelo paradigma da relação sujeito-objeto. Foucault emprega a terminologia "momento platônico" e "momento cartesiano" para designar o modelo paradigmático de objetualização do sujeito. Tal modelo opera assim por causa da maneira como pensa a relação entre sujeito e verdade, dando primazia ao conhecimento (cognitivo) em detrimento do cuidado de si. Este reducionismo conduziu, em última instância, para a desespiritualização da cultura ocidental, tendo repercussões diretas no próprio modo de conduta adotado pelo gestor escolar para determinar o campo de ação dos outros educadores que orbitam ao seu redor. Benincá, por sua vez, deixando-se orientar por uma veia fortemente pedagógico-formativa, interessa-se em criticar os processos de objetualização (coisificação) que as teorias educacionais

[9] Sobre o pensamento de Elli Benincá, consultar as duas coletâneas recentemente publicadas: Marcon e Mühl, 2022; Dal Moro e Rodighero, 2022.

[10] O esforço empreendido aqui para colocar em diálogo a práxis dialógica Benincaniana como a noção foucaultiana de poder pode ser expandido para outros autores regionais e seu respectivo diálogo com outros autores clássicos, como por exemplo, Mario Osório Marques. Sobre sua trajetória e contribuição formativo-educacional, ver a obra organizada por Argemiro Jacob Brum (2003).

"tradicionais" provocam nos sujeitos. Daí que a crítica freireana ao modelo bancário de educação serviu-lhe de inspiração, justamente porque o *modus operandi* de tal modelo transforma o sujeito em objeto. Ou seja, o sentido autoritário próprio do modelo bancário de educação tolhe a liberdade dos educandos e, ao fazê-lo, joga-os na passividade, reduzindo-os à mera condição de receptores. Em síntese, o modelo bancário está muito longe de ser educação como prática de liberdade porque ignora a condição agente do educando e, ao atribuir papel exclusivo ao educador, termina por impedir a reciprocidade formativa que é nuclear ao sentido democrático-participativo de educação.

O segundo comentário refere-se à expressão "papel determinante" assumido pelo sujeito nas relações sociais. O emprego dessa expressão pode ser remetido ao sentido do termo "determinação livre" usado por Foucault. Na verdade, cada um à sua maneira e por interesses filosófico-educacionais específicos, tanto Foucault como Benincá procuraram dialogar com a tradição cultural ocidental esclarecida, democrático-participativa. Neste contexto, o papel determinante pressupõe a capacidade humana de se autodeterminar que nasce com a *Paideia* grega e, que passando tanto pela *Instructio* latina como pela *Bildung* moderna, chega até Foucault e Benincá. Portanto, é do núcleo filosófico da condição humana, entendida enquanto capacidade de autodeterminação livre que brota, do ponto de vista pedagógico, a condição ativa do sujeito, considerado tanto como educador quanto educando. Também é a capacidade de autodeterminação livre que torna possível a educação como autoeducação e a formação como autoformação. No entanto – e esta é uma das possíveis diferenças entre Foucault e Benincá – enquanto o primeiro faz tal capacidade repousar nas diferentes práticas de liberdade, Benincá, por sua vez, remete-a imediatamente à *práxis* dialógica, entendendo-a como núcleo fundante da educação como prática de liberdade. Se enquanto para Foucault a autodeterminação (autogoverno) só pode ocorrer no seio de uma forma ascética de vida (no âmbito dos exercícios de si), para Benincá, é na práxis dialógica, sobretudo em sua dimensão da escuta e do livre perguntar, que o sujeito pode tornar-se livre. Contudo, para ambos – e este é um dos possíveis pontos convergentes entre eles –, a liberdade, ao colocar-se no âmbito da historicidade da experiência humana, entrelaça-se com a ambiguidade da condição humana e, por isso, com a própria fragilidade que a constitui.

Por fim, o terceiro comentário que gostaríamos de fazer refere-se à passividade que o sujeito assume, inevitavelmente, quando é reduzido à condição de objeto. Na condição de objeto, falta-lhe o que o especifica como humano, a saber, sua liberdade. Reduzir o sujeito à condição de objeto significa privar-lhe de sua liberdade, ou seja, negar sua própria condição ontológica de se tornar humano. Terrivelmente reduzido a objeto, o sujeito torna-se um ser insensível, simplesmente porque, como objeto, por não ter sentimentos, permanece indiferente ao que acontece à sua volta. Ora, é pensando justamente neste problema da privação ontológica implicada na redução do sujeito à condição de objeto, e todas as consequências humanas destrutivas que daí resulta, que Elli Benincá, entre tantos outros pedagogos vinculados à práxis dialógica, atribui centralidade à ideia de educação como prática de liberdade. Afinal, é como prática de liberdade que a educação pode tomar o sujeito como sujeito, isto é, em sua singularidade, constituída pelo exercício livre do sujeito consigo mesmo e com os

outros. Como prática de liberdade, a educação significa, então, o "conjunto de ações sobre ações possíveis", transformando o próprio exercício de poder no "campo de possibilidades" que interfere no comportamento dos sujeitos agentes. Ou seja, educação no sentido ético-político é poder em exercício que transforma formativamente a postura dos sujeitos agentes (educadores e educandos).

2.2 Os sujeitos-pedagógicos da arquitetônica escolar

De posse desta armadura conceitual, tanto filosófica como pedagógica, como Benincá compreende os sujeitos pedagógicos da escola? Os seus escritos sobre educação, que são resultado de sua longa *práxis* dialógico-formativa, exercitada durantes décadas sempre na companhia de outros, oferecem uma detalhada arquitetônica escolar, sustentada por várias colunas e andaimes, solidamente tramados entre si pela força da *práxis* dialógica. Tal arquitetônica constitui o grande edifício chamado escola, no qual circulam, organicamente, como sangue vivo correndo nas veias, a equipe dirigente e a de funcionários, o corpo docente e discente, e a relação deste todo orgânico com a sociedade, representada, especialmente, na figura dos pais (famílias) e do poder público (Estado), legalmente responsável pela própria educação escolar.

Portanto, para Benincá, o que fortalece as colunas que sustentam o grande edifício escolar é, principalmente, a *práxis* dialógica, que precisa transversalizar vivamente todos os blocos e repartições constituintes do edifício, como o plano político-pedagógico, o currículo, o trabalho formativo da gestão escolar e, sobretudo, o trabalho pedagógico em sala de aula. Na verdade, é a própria práxis dialógica que torna formativo o trabalho de gestão, tanto da equipe dirigente como do corpo docente. Deste modo, tanto diretor como professor, se imbuídos da disposição para o diálogo, conduzem a comunidade escolar e, principalmente, os alunos, para a capacidade de pensar por si mesmos. A *práxis* dialógica torna-se o ingrediente central desta dieta formativa escolar, por causa de dois nutrientes básicos, a saber: a escuta e a pergunta. Estes dois nutrientes compõem especialmente a práxis dialógica Benincaniana e são sua herança clara da clássica pedagogia ocidental, especialmente de Sócrates e Sêneca, que desaguam na moderna pedagogia do diálogo, da qual Paulo Freire é um dos representantes (Dalbosco; Araújo; Garcia, 2022).[11]

Há, contudo, algo singular na metáfora da arquitetônica escolar, que permite compreender a originalidade do trabalho formativo de Elli Benincá e de sua contínua repercussão na formação de várias gerações, que, certamente, o alçam à condição de clássico regional. Tal singularidade repousa na ênfase formativa por ele dada ao trabalho pedagógico em sala de aula. Neste sentido, a própria sala de aula foi concebida por ele como verdadeiro laboratório do ensinar e do aprender, no qual todos os envolvidos teriam como foco aprender a pensar por conta própria. Esta exigência nuclear – de tomar a sala de aula como laboratório para o pensar por si mesmo – traz muitas implicações do ponto de vista da responsabilidade ética de todos os integrantes da

[11] Dentre a vasta literatura que há sobre Paulo Freire na perspectiva da relação entre diálogo, educação escolar e saúde popular, que era um dos interesses de pesquisa de Elli Benincá, ver Hedi Maria Luft; Daniela da Silva Mota; Camila Sousa da Silva (2022, p. 9-23).

comunidade escolar, sobretudo, como é o caso em questão, do diretor escolar. Em todo caso, gestores, professores e alunos precisam, segundo Benincá, estarem permanentemente *preparados* para poder cumprir com o papel que lhes é correspondente.

Entretanto, Benincá não via o papel que cada um precisava desempenhar apenas com os olhos da funcionalidade burocrático-administrativa, no sentido de que cada um deveria executar sua função com base no cumprimento de ordens previamente dadas. Longe disso, foi precisamente sua busca constante pela formação como capacidade de pensar por si mesmo que o impediu de reduzir o processo do ensinar e do aprender ao funcionalismo burocrático, que, por ser meramente adaptativo, dificulta enormemente a formação para a liberdade. É neste contexto, então, que leitura, escrita, meditação e, sobretudo, trabalho dialógico de grupo constituem o sangue vivo que corre nas veias, alimentando a vida cotidiana escolar. Em síntese, tal sangue é a fonte que nutre a formação concebida como preparação – tanto intelectual (cognitiva) como ético-afetiva – dos sujeitos-pedagógicos, para enfrentarem os conflitos humanos, sociais e, especificamente, institucionais.

Portanto, é no âmbito desta rica e complexa arquitetônica escolar que os próprios sujeitos-pedagógicos são compreendidos. Neste sentido, os sujeitos-pedagógicos da escola são muitos – alunos, professores, gestores, pais, órgãos mantenedores –, todos aqueles que, de uma forma ou outra, possuem poder decisório sobre os acontecimentos da escola, ou seja: todos aqueles que se comprometem socialmente com a instituição escolar. Nas palavras do próprio Benincá (2010a):

> O sujeito não é somente o aluno, mas também o professor, a direção, os pais. Todos atuam e interferem um sobre o outro e, inclusive, sobre o contexto social, e este sobre aqueles. Essa concepção teórica, como se vê, implica uma relação dialética entre sujeitos. Não existe aluno sem que haja professor, assim como não há professor sem aluno, é na interação que o sujeito se afirma e se modifica. E, essa ação relacional transforma professor, aluno, direção e pais em sujeitos do mesmo processo pedagógico, que agem e cuja ação opera sobre si e sobre os outros (Benincá, 2010a, p. 68).

Ao observar as relações pedagógicas e a ação que os sujeitos-pedagógicos realizam uns sobre os outros (isto é: na articulação professor-aluno, gestor-professor, gestor-aluno), percebe-se que, historicamente, trazem consigo uma desigualdade entre os polos da relação. Tal desigualdade é consensualmente aceita pela sociedade, uma vez que é determinada pela instituição escolar, ou seja, há um consenso de que, na escola, o professor possui autoridade sobre o aluno; o gestor sobre o professor; e assim, sucessivamente. A desigualdade entre os polos é determinada pela diferenciação dos papéis que cada um ocupa na escola; consequentemente, a autoridade que um polo exerce sobre o outro também é relativa ao papel que o sujeito ocupa na instituição. Este exercício de uma autoridade legítima é corroborado, em certo sentido, pelo próprio Foucault (2004):

> … não vejo onde está o mal na prática de alguém que, em um dado jogo de verdade, sabendo mais do que um outro, lhe diz o que é preciso fazer, ensina-lhe, transmite-lhe um saber, comunica-lhe técnicas; o problema é de preferência saber como será possível evitar nessas práticas – nas quais o poder não pode deixar de

> ser exercido e não é ruim em si mesmo – os efeitos de dominação que farão com que um garoto seja submetido à autoridade arbitrária e inútil de um professor primário; um estudante, à tutela de um professor autoritário (Foucault, 2004, p. 285).

Aluno, professor e gestor ocupam diferentes papéis institucionais, que constituem a instituição escolar, e que lhes dão o poder inerente ao respectivo papel. Assim, ao ocupar um papel institucional, entende-se que o agente precisa exercer o poder decorrente de sua função. "Aquele que é investido num papel mais significativo para a instituição passa a exercer o poder sobre os que detêm papéis menos significativos" (Benincá, 2010b, p. 184). A hierarquia dos papéis e, consequentemente, do poder inerente a cada papel, é definida pela finalidade da instituição, mas precisa levar em consideração a liberdade como condição ontológica dos sujeitos. Pois, precisamente assim, considerando a educação como prática de liberdade, é que o exercício do papel que compete a cada um não seja reduzido apenas à ótica meramente funcionalista, isto é, que seja tão somente adaptativa aos interesses institucionais. Assim, aluno, professor e gestor, apesar de ocuparem papéis diferentes, são indispensáveis para a existência da instituição escolar e devem agir como sujeitos-pedagógicos, pois, apesar da desigualdade dos polos da relação, ela não precisa ser, necessariamente, antidialógica ou autoritária e, muito menos, uma relação sujeito/objeto.

Vamos nos voltar, a partir de agora, para o universo do governante escolar e buscar, com o auxílio de Elli Benincá, fazer uma aproximação dos conceitos trazidos por Foucault para a instituição escolar. Ou seja, vamos buscar compreender como o conceito de poder, de relações de poder e da arte de bem governar podem orientar o governo do gestor escolar. Neste sentido, torna-se importante colocar em diálogo a noção foucaultiana de determinação livre do campo de ações com o que Benincá define como poder-serviço.

3. O GESTOR ESCOLAR COMO GOVERNANTE

Benincá defende a ideia de que a instituição escolar é fonte de poder e que o poder é relativo ao papel que cada sujeito ocupa na instituição. Pois, segundo ele, se "os papéis pertencem à instituição e são núcleos de poder, [então] podemos afirmar que a instituição é a residência do poder" (Benincá, 2010b, p. 184). Se levarmos em consideração a breve investigação sobre a noção foucaultiana de poder, então, podemos precisar melhor esta definição de Benincá, afirmando que o poder não reside na figura do professor, do gestor ou do aluno e, muito menos ainda, na instituição tomada como objeto, mas nas relações que ocorrem no interior da instituição escolar. Como o poder não é um objeto que pode ser apropriado somente por um sujeito, em detrimento dos outros sujeitos, mas, residindo na relação, acentua-se, então, sua dimensão conflitiva, que precisa ser enfrentada pela dimensão democrático-participativa do poder.

Na prática, recorrendo a Foucault para complementar a análise de Benincá, podemos dizer que o que define o papel institucional dos sujeitos pedagógicos é o modo como cada sujeito e, principalmente o gestor escolar, procura influenciar o campo de ação de si e dos outros. Isso constitui a natureza democrático-participativa do exercício do poder em que tal influência não pode ser definida previamente, de maneira absoluta, e menos ainda imposta, verticalmente, pelo sujeito gestor aos demais. Neste

sentido, educação como prática de liberdade implica, precisamente, em deixar o espaço aberto, no âmbito dos papéis que cada um exerce no interior da instituição escolar, para que possam surgir outras formas possíveis de exercício do poder. Requer, ainda, que a tomada participativa de decisões possa ser aperfeiçoada cada vez mais, resultando disso o sentido ético-formativo do trabalho de gestão que sustenta práticas pedagógicas livres, no interior da escola e, principalmente, dentro da sala de aula.

De acordo com Benincá (Benincá, 2010b, p. 184; *grifos nossos*), "Quando alguém é investido num papel, tem por objetivo exercer as funções inerentes ao papel. Nesse sentido, o papel transforma-se num *encargo*, ou seja, num *serviço*". Entender o poder, ou as atribuições que o seu poder lhe concede como um encargo ou serviço a ser desempenhado para a instituição, é colocar o poder à disposição dos outros e não em benefício próprio. Deste modo, poder como serviço tem, para Benincá, uma conotação eminentemente ética do sentido democrático-participativo, pois o exercício do poder em qualquer uma das instâncias não deve visar interesses individuais egoístas. O exercício das funções, originalmente, é feito para atender à missão que fez nascer a organização. Quando as pessoas exercem o seu poder para que tal missão se realize, então, elas exercem o poder-serviço.

Por isso, colocar o poder à disposição envolve um ato afetivo de entrega e, sobretudo, de generosidade, que enlaça a relação entre os sujeitos, negando o poder como relação objetual e atribuindo-lhe dimensão ético-afetiva, que nada mais significa do que exercer o poder como campo de possibilidades que interfere formativamente na postura dos sujeitos agentes. Por isso, exercido como serviço, nesta dimensão ético-afetiva, o poder torna-se fonte geradora de solidariedade e cooperação entre os sujeitos, mobilizando-os para a busca do bem comum, definido e sempre redefinido dialógico-participativamente. Os sujeitos-pedagógicos, para o exercício de seu papel, precisam praticar esse poder e é, nesta prática, ou melhor, nas estratégias que utilizam para colocar o seu poder em ação, para fazer do seu papel "um poder-serviço, e não um status social" (Benincá, 2010b, p. 185), que a arte de governar manifesta-se. Deste modo, a arte de governar, conceituada por Foucault, materializa-se pelo exercício do poder-serviço, nos termos em que é definido por Benincá. Por isso, para que o sujeito que detém o poder possa exercê-lo da forma como convém, deve buscar como uma das técnicas de seu governo o exercício do poder-serviço, isto é, como uma disposição de generosidade resistente à inclinação individualista no sentido egoísta.

A arte de governar, assim como o poder-serviço, tem como um de seus pressupostos o diálogo e, desta forma, a prática dialógica torna-se a possibilidade para que, no exercício das relações de poder, a reversibilidade dos papéis institucionais aconteça, oportunizando, consequentemente, uma aproximação crescente da simetria nas relações. Assim, determinar o campo de ações dos outros da maneira mais simétrica possível significa, em outras palavras, levar a sério a liberdade de cada sujeito implicado na relação pedagógica, tomando-o como fim em si mesmo.

O poder-serviço abre ao sujeito a possibilidade de determinar livremente seu campo de ação e a ação dos outros, visando ao fortalecimento democrático-participativo da instituição. Pode-se tomar como exemplo o diretor de escola. Investido em seu papel de gestor, esse professor tem como função dirigir os processos pedagógico-edu-

cativos da escola. Sua ação precisa ser a de organizador, mediador e servidor de todos os agentes pedagógicos. Se a função se inverte e ele, o gestor escolar, fizer com que os outros agentes pedagógicos trabalhem para lhe servir, há um "processo de usurpação dos papéis institucionais", capaz de gerar "as condições reais para a instauração de uma pedagogia da corrupção" (Benincá, 2010b, p. 185). Por pedagogia da corrupção, Benincá entende, aqui, bem nos trilhos da educação crítica, o autoritarismo inerente à gestão que coíbe a liberdade dos sujeitos-pedagógicos, ou seja, que determina autoritariamente o campo de ação dos outros. Tal pedagogia torna-se corrupta porque desrespeita o bem mais precioso do ser humano, ou seja, sua possibilidade ontológica de tornar-se sujeito livre. Em síntese, do ponto de vista ético-formativo do trabalho de gestão, a grande questão é como determinar o campo de ação de si mesmo e dos outros, garantindo o espaço para que as individualidades possam emergir.

Na pedagogia da corrupção, como destacado por Benincá, os sujeitos pedagógicos utilizam-se do poder fornecido pela instituição para servir a si mesmo e não para servir ao outro. "Os investidos nos papéis, entendidos como núcleo de poder e lócus social, priorizam suas ambições de poder em detrimento das finalidades da instituição" (Benincá, 2020b, p. 185). Podemos acrescentar a este raciocínio de Benincá, e bem na esteira da educação como prática de liberdade, que não é só "em detrimento das finalidades da instituição", mas também, em sentido mais amplo, em detrimento da liberdade como possibilidade ontológica da própria condição humana e como avalizadora da busca pelo bem comum. É assim que a pedagogia da corrupção se torna fonte de dominação autoritária, no sentido foucaultiano, pois suas técnicas de governo geram o abuso de poder. Abusar do poder ou corrompê-lo significa, como sua consequência lógica destrutiva, impedir a autodeterminação livre como capacidade inerente a todo sujeito. Significa, em última instância, reduzir o sujeito em objeto.

Conforme esclarece Benincá, a autoridade nem sempre é exercida de forma democrática, sobretudo, quando assume forma basista ou autoritária: estas duas formas negam, cada uma à sua maneira, a participação democrática e, com ela, a possibilidade da autodeterminação livre dos sujeitos. A forma basista é um autoritarismo às avessas, ou seja, é a ausência de autoridade, é o "tudo pode", no qual impera o espontaneísmo anarquista, que além de desresponsabilizar os sujeitos, acentua seu egoísmo possessivo. Tal espontaneísmo é referido da seguinte maneira por Benincá (2010b, p. 186): "Tomemos como exemplo a direção de uma escola que não se responsabiliza pelas suas funções, deixando os professores e alunos decidirem e agirem como querem". O exercício da autoridade autoritária, por sua vez, se dá pela ausência de diálogo. "Se aquele que ocupa um papel com um núcleo de poder superior ao outro componente da relação, ao exercer sua autoridade, assume como norma ética a manutenção da diversidade dos papéis, certamente o exercício do poder será autoritário" (Benincá, 2010b, p. 186). Ou seja, o aspecto autoritário se radica na própria concepção do gestor que se autointitula superior aos demais e, em nome de tal suposta superioridade, dá-se ele mesmo no direito de dominar os demais, prescrevendo-lhes verticalmente o que eles devem fazer, o que desaparece imediatamente, nesta concepção autoritária de poder, como uma correnteza violenta que deixa atrás de si um rastro de destruição temível, é a possibilidade mesma de autodeterminação livre dos sujeitos.

Desta forma, podemos considerar o poder-serviço como uma arte de governar que, assentada na disposição humana da generosidade, pensa eticamente sobre as ações que executa, estando mais propenso a exercê-las de maneira democrático-participativa. O poder-serviço emprega o diálogo como uma possibilidade de mediação entre as ações de uns e de outros e, considerando os outros como sujeitos, abre-lhes a possibilidade para que se tornem protagonistas. Em síntese, o exercício do poder-serviço torna o sujeito que está investido no poder em autoridade democrática, porque contém a disposição de abertura generosa que é vital para romper eticamente com a propensão do egoísmo racional e calculista que reside em cada sujeito, pondo-o na direção da perspectiva solidária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos deparamos, neste ensaio, com a difícil questão de como o diretor, enquanto gestor escolar, pode exercer de maneira formativa seu papel no interior da escola. Buscamos este sentido no diálogo com dois clássicos, Michel Foucault e Elli Benincá, com origens culturais e intelectuais bem distintas e, também, com alcance e reconhecimento diferentes: enquanto Foucault tornou-se mundialmente reconhecido pela sua arquitetônica analítica tripartite (saber, poder e sujeito), Benincá tornou-se um clássico regional pela maneira original e instigante com a qual armou sua arquitetônica pedagógica escolar, buscando atribuir, bem aos moldes da tradição pedagógica clássica, sentido formativo à estrutura escolar e às questões educacionais a ela inerentes. Embora Foucault não tenha ouvido falar de Benincá e o próprio Benincá não foi um leitor assíduo das obras de Foucault, o fato é que há uma afinidade eletiva que os une, assim como une todos os insatisfeitos com qualquer forma de servidão humana e social, a saber, a preocupação intensa com os problemas de formação ética do sujeito. Tal preocupação os levou, por caminhos intelectuais distintos, a pensar na natureza ético-formativa do poder.

Do nosso ingresso pontual no pensamento de Foucault, emergiu a noção de poder que se tornou profícua para a crítica do poder como objeto, que legitima sua apropriação autoritária, embrutecendo relações, instrumentalizando instituições e, sobretudo, bloqueando por completo as capacidades que podem tornar humanos os sujeitos. Ao conceber normativamente o poder como capacidade de determinar livremente o campo de ação do sujeito em sua relação consigo mesmo e com os outros, Foucault deixa em aberto a possibilidade de que esta determinação livre assuma direção ético-política. De nosso diálogo com algumas passagens dos textos de Benincá e tendo em mente sua longa práxis dialógica exercitada, fundamentalmente de maneira oral, junto a professores e gestores escolares, tornou-nos claro o modo original e aberto com o qual ele armou sua arquitetônica escolar, derivando-a de sua concepção de poder como serviço, isto é, como uma disposição generosa do sujeito de tomar-se a si mesmo e aos outros como fim. É esta disposição, pois, que conduz o sujeito pedagógico-formativo a respeitar o que há de mais sagrado nele mesmo e nos outros: a liberdade como possibilidade ontológica de construção ético-política do humano que habita em cada sujeito. Com o foco na práxis dialógica, Benincá insiste reiteradamente na dimensão formativa da educação, pois é, segundo ele, tal dimensão que garante a educabilidade humana como prática de liberdade.

O que estes resultados obtidos com o diálogo entre os dois clássicos referidos auxiliam para pensar o papel do diretor como gestor escolar? Há, entre tantas, duas derivações possíveis: uma que alerta para a complexidade e os limites inerentes ao ato de governo de si e dos outros e, outra, que explicita a dimensão ético-formativa de tal governo. No que se refere aos limites do diretor como governante de si e dos outros, aprendemos com estes dois autores que o poder, não sendo um objeto, jamais pode ser posse de quem detém a autoridade institucional. Neste sentido, lutar insistentemente contra a propensão humana de se apropriar de si e, principalmente dos outros, talvez seja um dos maiores desafios do diretor como gestor escolar. Afinal, é tal luta que o distanciará do excesso destrutivo do amor por si mesmo, mantendo, assim, seu coração aberto para compreender de maneira mais generosa a convivência humana, social e especificamente pedagógica. Esta perspectiva parece pouco ou, até mesmo, fora de moda, mas ela constitui o início indispensável para evitar a barbárie e o embrutecimento humano que a acompanha, chamando a atenção para a indispensabilidade da dimensão ético-formativa das relações de poder intraescolares. Compreender que o diretor, justamente por ser diretor, não pode tudo, é um ato de humildade que desarma a razão estratégico-calculista e abre os corações para a construção de uma convivência melhor no interior das instituições, sobretudo, da instituição escolar.

Esta primeira derivação remete imediatamente à segunda, ou seja, para a derivação singularmente ético-formativa. Compreender que o ato de governar a si mesmo e aos outros implica uma dimensão ético-formativa não é algo fácil, uma vez que encontra resistências internas no próprio sujeito e, sobretudo, externas, oriundas do entorno social e educacional cada vez mais competitivo, que acentua o cálculo racional egoísta, em vez de fomentar a generosidade humana. Ao colocar-se a possibilidade de compreender seu papel na perspectiva da autodeterminação livre de si e dos outros, o diretor cria para si mesmo resistências decisivas contra a tendência de tomar os outros como simples meio para seus interesses egoístas, transformando-os com isso em meros objetos. De outra parte, conceber o poder como serviço, e não simplesmente como fonte de *status*, protege-o contra o perigoso sentimento de superioridade que o coloca falsa e equivocadamente na condição de se conceber infinitamente mais poderoso do que os outros e, com isso, dando-lhe equivocadamente o suposto direito de instrumentalizá-los. Conceber-se como um sujeito superior inatingível é o primeiro passo para tiranizar sua própria forma de governo, impondo a escravização dos outros e, por fim, desumanizando a si mesmo.

Para concluir, o exigente cultivo de si e dos outros que a noção de poder – tanto como força de autodeterminação livre de ações, quanto como serviço ancorado na generosidade da disposição humana – só pode acontecer, segundo Foucault e Benincá, no convívio social, ou seja, no difícil trabalho de cooperação conflitiva de grupo. Saber que não pode tudo e, menos ainda, interferir autoritariamente no campo de ação de outros sujeitos, é uma conquista importante possibilitada pela noção crítica de poder, que auxilia ético-formativamente para que o próprio diretor possa se autocompreender numa perspectiva democrático-participativa. Com efeito, é tal perspectiva que o coloca numa condição mais modesta – mas de longo alcance: a de contribuir na formação de sujeitos-pedagógicos na mesma proporção em que se autoforma na companhia exigente e conflitiva da comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

ARENDT, H. *A promessa da política*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2008.

BENINCÁ, E. Indicativos para a elaboração de uma proposta pedagógica. *In*: BENINCÁ, E.; MÜHL, E. H. (Org.). *Educação*: práxis e ressignificação pedagógica. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2010a, p. 54-76.

BENINCÁ, E. O diálogo como princípio pedagógico. *In*: BENINCÁ, E.; MÜHL, E. H. (Org.). *Educação:* práxis e ressignificação pedagógica. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2010b, p. 180-190.

BRUM, A. J. (Org.). *Trajetória de uma vida*. Mário Osório Marques. Ijui: Unijui, 2003.

CALVINO, I. *Por que ler os clássicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

DALBOSCO, C. A.; ARAUJO; D. D. A simplicidade formativa do mestre professor: um tributo à memória de Elli Benincá. *In.*: MUHL, E.; MARCON, T. (Org.). *Formação de educadores-pesquisadores:* contribuições de Elli Benincá. Passo Fundo: EDIUPF, 2022, p. 121-154.

DALBOSCO, C. A. Itinerários da ideia clássica de formação. *In*.: DALBOSCO, C. A.; MARASCHIN, R.; DEVECHI, C. P. V. (Orgs.). *Educação Formadora*. Passo Fundo: UPF Editora; Brasília: Editora da UNB, 2023, p. 31-58.

DAL MORO, S.; RODIGHERO, I. A. (Org.). *Itepa Faculdades*: 40 anos refletindo sobre evangELLIzação. Passo Fundo: EDIUPF, 2022.

FOUCAULT, M. *Ditos & Escritos, Volume V*: Ética, Sexualidade, Política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FOUCAULT, M. *A Hermenêutica do Sujeito*. 3a ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, M. *Ditos & Escritos*, *Volume IV*: Estratégia, Poder-Saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

FOUCAULT, M. *Ditos & Escritos*, *Volume IX*: Genealogia da ética, subjetividade e Sexualidade. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

FREIRE, P. E*ducação como prática de liberdade*. 48 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FLICKINGER, H. *A caminho de uma pedagogia hermenêutica*. Campinas: Autores Associados, 2010.

HEGEL, G. W. F. *Fenomenologia do Espírito*. Petrópolis: Vozes, 2003.

LUFT, H. M.; SCHMITT, D. L. Educação Popular. Escola, sala de aula e planejamento participativo. *In*.: *Educação & Contexto*, Ijuí, ano 32, n. 101, 2017, p. 29-51.

LUFT, H. M.; MOTA, D. S.; SILVA, C. S. Paulo Freire e o diálogo: Interfaces entre a saúde pública e a educação escolar. In: *Educação & Contexto*, ano 37, n, 117, 2022, p. 9-23.

MÜHL, E.; MARCON, T. (Org.). *Formação de educadores-pesquisadores*: contribuições de Elli Benincá. Passo Fundo: EDIUPF, 2022.

Autor correspondente:

Cláudio Almir Dalbosco

Universidade de Passo Fundo – UPF

R 285 Km 292,7 | Campus I, Bairro São José - São José, Passo Fundo/RS, Brasil. CEP 99052-900

cadalbosco@upf.br

Este é um artigo de acesso aberto distribuído
sob os termos da licença Creative Commons.