

Gestão Democrática da fragilidade e o elogio da serenidade

Vera Lucia Sabongi De Rossi*

Se viene a la tierra como cera

Para que serve a escola? Os propósitos da escolaridade são definidos em termos cada vez mais instrumentais, como um meio para outros fins, por exemplo, a tentativa de adequar os resultados das escolas às *necessidades da economia*, numa espécie de vocacionalismo em massa; de transformar a escola em *semi-mercado*, para competir por alunos e fundos; ou ainda em *agência de entregas*, que deve se concentrar em resultados e prestar pouca atenção ao processo ou ao conteúdo do que é entregue. (Yong, 2008).

Pode parecer um tanto estranho, mas surpreendentemente, no entanto, as escolas funcionam. Elas lograram um certo trunfo em reproduzir grupos humanos que correspondam às estratificações sociais da sociedade, acentuando as desigualdades, a competitividade, o êxito pessoal e a resistência ao outro, ao “hóspede estranho”. Mas não foi isso mesmo que os apóstolos do capitalismo e seu companheiro político – o (neo)liberalismo pediram a ela?

No momento que escrevo, a imprensa¹ noticia que os governos revêem o liberalismo e endurecem fronteiras nacionais, sem faltar advertências protecionistas que podem acirrar a competitividade, a disputa por empregos e a xenofobia ampliando a perseguição aos estrangeiros, às redes de imigração, aos refugiados e aos pobres, endurecendo tensões sociais, dificultando sobremaneira o nosso convívio no planeta terra.

Tal como disse José Martí:

* Professora doutora do Departamento de Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte (DELART), Brasil; e Investigadora do Grupo e Pesquisa Memória, História e Educação, da Faculdade de Educação da UNICAMP.
e-mail: derossi@unicamp.br

“Se viene a la tierra como cera. Y el azar nos vacía em moldes prehechos. Las convenciones creadas deforman la existencia verdadera. Las redenciones han sido formales; es necesario que sean esenciales. La libertad política no estará asegurada, mientras no se asegura la libertad espiritual. La escuela y el hogar son las dos formidables cárceles del hombre”.

Certamente as escolas podem causar um grande estrago, ou se transformar em formidáveis prisões, mas nem mesmo os piores grilhões têm como predominar uniformemente, como explica Mészáros a formulação de Martí (2007:194). Para ele, é possível dizer que crianças e jovens podem encontrar alimento intelectual, moral e artístico nos encontros com a poesia e com a arte, com as pessoas com as quais nos envolvemos de diferentes maneiras ao longo da vida. Hoje, poucos negariam que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados, o que quer dizer que uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social.

Nunca é demais salientar a importância estratégica da concepção de educação, pois muito do nosso processo contínuo de aprendizagem se situa fora das instituições educacionais formais. Apenas uma pequena parte está diretamente ligada à educação formal. A universalização do trabalho e da educação, não são viáveis uma sem a outra, elas são o pressuposto da igualdade substancial de todos os seres humanos. A educação é verdadeiramente continuada e é inseparável da prática de autogestão, que se inicia desde a infância. O próprio Jose Martí reconheceu que sem intercâmbio entre os processos educacionais formais e não formais, não podemos realizar aspirações emancipadoras (id.ib. p. 196 a 209).

Tais aspirações podem ser traduzidas pela força afetiva das palavras de Hannah Arendt (2007):

“A educação é o ponto onde decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso, com antecedência, para a tarefa de renovar um mundo comum” (p. 247).

O que não surpreende, todavia, é que a esquerda da minha geração desejou e se empenhou nessa tarefa emancipatória de *renovar o mundo em comum*, sobretudo pela contribuição da escola pública unitária e igual para todos, administrada pelo colegiado democrático, movido pelo compromisso de assegurar a qualidade de ensino e o acolhimento ao outro. Tal inspiração, tinha fortes referências na pedagogia crítica e na pedagogia de Paulo Freire, de raízes democráticas e emancipatórias, que não estavam libertas dos riscos inerentes à ação político-educativa e à própria existência humana. Como Freire observou em *a Pedagogia da Esperança*: “*Não é possível viver, muito menos existir, sem riscos. O fundamental é nos prepararmos para saber corrê-los bem*” (1997:79).

Mas acima de tudo éramos banhados pelo plasma de Gramsci (1989). Ele defendeu, na organização da escola e da cultura, a forma colegiada de atividade deliberativa, na qual a coletividade seria obtida através da elaboração da vontade e pensamento coletivos, obtidos pelo esforço individual concreto e não como um processo fatal estranho aos indivíduos singulares. Daí a importância da disciplina interior e não apenas da disciplina externa mecânica. A proposta de escola unitária para todos deveria contar com colegiados que enfrentassem polêmicas e críticas colegiadas voltadas para a educação recíproca, criando condições para trabalhos orgânicos de conjunto. Tratava-se de uma escola para formar o cidadão para tornar-se governante, dentro da tendência democrática e na perspectiva de superar a política de formação dos modernos quadros intelectuais que assegurava as escolas clássicas para dirigentes e especialistas e escolas profissionais para as classes instrumentais. Para ele, toda tentativa de afastar esta tendência só produz gemidos retóricos e pregações moralistas (Gramsci, 1989:120/168).

Hoje percebemos que a prisão da vida também foi construída a partir de nossos desejos e lutas, que foram utilizadas pelo capitalismo para estruturar-se. Ocorre que, na situação paradoxal, podemos reconhecer que o controle se estende sobre uma enorme acumulação da potência de agir das multidões. O valor do afeto encontra-se no chamado empreendedor biopolítico² da subjetividade e da igualdade, em oposição a todas as teorias capitalistas do empreendedor parasita, explica Negri (2001:88-90).

Em que pesem as diferenças de enfoque, creio que a sensibilidade de Gramsci foi capaz de apreender com clareza o que existe em

comum na análise da ação política, de dentro e de fora da escola: suas formas mais sutis e difíceis de serem percebidas e mantidas, tais como as de gestão e os mecanismos colegiados de trabalho cotidiano deliberativos, sem faltar a tão desejada produção e crítica colegiada voltada para a educação recíproca da coletividade.

Referenciada pelas representações de educadores (inspirados principalmente por Gramsci, Freire e estudiosos da Pedagogia crítica), pretendo, com este texto, refletir acerca de dimensões político-afetivas, aparentemente díspares, de compromisso e de fragilidade humanas que dificultam a construção do conceito de gestão colegiada e democrática das escolas públicas. Pretendo também buscar simetrias entre as micro e macro políticas de gestão de projetos globalizados pelas políticas neoliberais, assentadas nas artimanhas da razão imperialista.

Nesse sentido, vou privilegiar ora tensões de poder horizontais, ora verticais, ora de ambas, para evitar alguns efeitos desastrosos de representações recorrentes, que congelam relacionamentos e afetam os rumos da transformação social em seu conjunto. É possível pensar também numa correlação entre coerção externa e coerção auto-imposta, porque todo homem, em certa medida, governa-se a si mesmo. Sobre essa questão, é importante lembrar de Norbert Elias, para quem a margem de decisão dos homens e sua liberdade repousa no final das contas em sua possibilidade de controlar, de diversas maneiras, o equilíbrio mais ou menos flexível, em perpétua evolução, entre as instâncias de onde provêm as restrições (Elias, 1994, 1997). Minha suspeita é que existe uma conexão forte entre as alterações na estrutura social e as mudanças no comportamento, na expressão dos sentimentos e nas emoções dos indivíduos (dos educadores) nos colegiados, reveladas, por exemplo, pelo avanço dos patamares de desilusão, ressentimento, medo, inveja³, agressividade e competitividade.

Reconheço que nem os instrumentos teóricos mais precisos são capazes de apreender, com malhas mais finas, outros mecanismos por onde se destila o poder para colocar a dimensão não racional, mas afetiva da produção de subjetividades, como componente essencial do comportamento humano. Pretendo tocar de leve neste ponto frágil, ainda que sem nenhuma pretensão de profundidade, pois sei que vou enfrentar o terreno da fragmentação. Importante considerar que a construção dos processos colegiados deliberativos pressupõe a aceitação da auto-

ridade do grupo de poder legítimo, em substituição aos poderes autoritários concentrados em um só gestor. Isto implica a existência de um universo simbólico compartilhado, por representações (idéias, noções, valores, normas, tradições, etc.), que não são por si mesmas única e exclusivamente políticas, no sentido que sua existência não se resume, nem se resolve, no terreno da luta pelo poder do Estado, entendido como espaço próprio da política. Elas também fazem parte do espaço mais amplo das relações humanas, dos sentimentos e da cultura.

Algumas questões de fundo apenas movimentam a escolha deste tema, sem a pretensão de esgotá-las: Quais os *gemidos retóricos*, conforme expressão de Gramsci, produzidos pelas artimanhas da razão imperialista? É possível manter compromissos de gestões colegiadas quando as instituições se fragmentam? Qual o tipo humano capaz de prosperar diante da defesa da fragilidade e da proteção contra o compromisso? Qual a potencialidade da virtude apolítica da serenidade no campo das relações escolares e humanas?

Gemidos Retóricos

Entendo que a instituição escolar é uma miniatura, uma parte constitutiva de uma totalidade complexa, que nos possibilita entrever, por frestas miúdas, como se alteram e como se perpetuam as relações humanas e nossas condições de existência. Tal como na sociedade, as pessoas nem sempre operam com conceitos, mas com noções, mitos, com o imaginário, que não só estão no seu campo político-afetivo, mas que nele estão incluídos. Noções que desencadeiam uma pluralidade de significados, lógicas e racionalidades, muitas desconhecidas (certamente a maior parte delas) que impregnam sua lógica argumentativa. Tais racionalidades e os princípios reguladores vão se metamorfoseando. É difícil saber em que medida há contato e trânsito entre as representações apreendidas no nível das formas imaginárias e as representações com as quais os educadores dão sentido à realidade de sua própria experiência. Isto é o que torna mais complexo, mais confuso e certamente mais atraente, o tema da gestão da escola.

O silêncio, o implícito, o invisível são freqüentemente mais importantes do que o manifesto. Nem sempre há oposição à conformidade

normativa e burocrática, mas há lutas silenciosas, tácitas. Para além de sua capacidade de produção de regras, uma dessas lutas importantes é a da aparente submissão dos educadores às normas, enquanto buscam amadurecer explorando suas fontes de incerteza sobre o controle das quais se afirma um tipo de poder que toma por base o conhecimento e a competência (Lima, 2001). São as antinomias do mundo moderno que pretendem libertar e ao mesmo tempo moldar o indivíduo segundo modelos sociais de comportamento, tornando-o produtivo e integrado

Penso também que a escola não pode escapar de si mesma. Apesar de suas inúmeras formas de defesas e resistências, em seu espaço circula também o imaginário violento, radical, articulado implícita e explicitamente com o poder instituído, pensado a partir da oposição entre amigo *versus* inimigo, reduzido ao monopólio da violência legítima, da palavra legítima e da significação válida, que surgem nos processos decisórios democráticos. *“Embora a política, possa ser definida como a atividade coletiva explícita, lúcida, reflexiva e deliberativa, voltada para a sociedade, o exército mais poderoso do mundo protege apenas a fidelidade e a crença imaginária na legitimidade imaginária”*, conforme enfatiza Castoriadis (2008:87).

Cabe aqui lembrar igualmente as palavras de Bourdieu e Wacquant (1998) sobre “As artimanhas da razão imperialista”, que repousam na luta pela visão de mundo universalmente aceita como tal e no poder de universalizar uma tradição histórica particular. Seus argumentos tornaram-se lugares-comuns, pressupostos de discussões, que devem, em parte, sua força de convicção ao fato de que estão presentes por toda a parte ao mesmo tempo. De Berlim a Tóquio e de Milão ao México, (dando uma paradinha especial no Brasil e, quiçá, na Argentina). Os produtos culturais difundidos em escala planetária não são as teorias de aparência sistemática, mas sobretudo termos isolados com aparência técnica, que se tornam palavras de ordem políticas, naturalizando esquemas do pensamento neoliberal imposto nos últimos trinta anos, graças aos conservadores e seus aliados do campo político e jornalístico.

As sociedades latino-americanas não escapam de tais artimanhas. Martinez (2004), constatou que existe uma íntima relação entre os discursos dos organismos internacionais, as investigações educativas e o sistema de comunicação científica - discursos que fundamentam o sistema de poder, regulam sua prática e definem necessidades sociais da popu-

lação. Dentre as temáticas mais recorrentes - apontadas pela maioria das investigações internacionais - que se tornaram eixos da reforma educativa dos anos 90, encontram-se: a gestão para a qualidade e equidade; gestão e processos pedagógicos; instituição escolar e sua gestão.

Pretendo manter algumas palavras de ordem políticas paradoxalmente estimuladas neste contexto tais como colegiado, compromisso, fragilidade, êxito pessoal, competitividade, com a finalidade de sublinhar alguns dos sentidos que elas adquirem na legislação de educação, nas produções acadêmicas e nas políticas de gestão do sistema educacional, em especial da unidade escolar. A “unidade escolar” adquire um significado mais profundo, quando compreendemos que é nela que a totalidade do sistema educacional se manifesta, conforme alertou-nos Paulo Freire.

Políticas de Gestão Democrática

O Brasil constitui um Estado Social de direito de inspiração democrática por imposição constitucional. O artigo sexto da Constituição Federal de 1988, reconhece a Educação como um direito fundamental de natureza social, que pertence à comunidade, e representa uma forma de inserção no mundo da cultura. Para a sociedade que a concretiza, ela se caracteriza como um bem comum, que representa a busca pela continuidade de um modo de vida que, deliberadamente, se escolhe preservar. Graças ao movimento social e educacional de oposição aos anos de chumbo do regime militar (1964-85), a Constituição Federal vigente (1988), em seu capítulo dedicado à educação reconheceu-a como um direito de todos e consagrou a sua universalidade. Trouxe, pela primeira vez, a gestão democrática do sistema de ensino público como princípio norteador da igualdade de condições de acesso à escola e garantia de qualidade. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional vigente (1996) por sua vez regulamentou a gestão democrática da escola pública.

Quanto ao Plano Nacional de Educação (PNE, Brasil, Senado Federal, 2001), estabeleceu-se que cada sistema de ensino deveria implantar a gestão democrática e a autonomia escolar, com exigências de co-reponsabilidade e compromisso dos diferentes níveis administrativos (união, estados e municípios). Recomendou-se igualmente a

adoção de fundos de natureza contábil no âmbito da escola para maior eficiência do controle local.

Desde os anos 80, o termo gestão sofreu um processo de adjetivação. Os mais usuais são: gestão educacional, gestão democrática, gestão participativa, gestão dialógica, gestão compartilhada, gestão estratégica e gestão da qualidade. A qualificação *democrática e participativa* tem se revelado um jogo conceitual intencional, cujo desdobramento sobrepõe esses adjetivos ao qualificativo “pública”, o que favorece a lógica do mercado educacional em detrimento ao direito à educação. O uso corriqueiro do termo “gestão” e da expressão “gestão democrática” está impregnado de imprecisões e obscuridade. A hegemonia semântica e discursiva desse conceito acabou favorecendo a privatização por dentro dos sistemas de ensino, de tal modo que no imaginário coletivo gestão significa gestão empresarial, o que complica o significado de gestão educacional e leva à mercadorização de seus critérios de ação. A introdução do conceito se deu no contexto dos anos 70/80, quando a crítica ao caráter conservador e autoritário da administração da educação. Com relação à etimologia do termo, trata-se da geração de um novo modo de administrar uma realidade democrática que se traduz pela comunicação, pelo envolvimento coletivo e pelo diálogo, que exige uma nova relação de poder entre governantes e governados (Freitas, 2007:505).

Nos anos 90, com a reforma educativa, os órgãos colegiados e os projetos pedagógicos tornaram-se obrigatórios. Mas, por não consagrar o sistema nacional de educação, um projeto unitário, articulado e orgânico de ensino, com a lei, predominou a fragmentação, decorrente da existência de uma suposta comunidade educativa e da noção de gestão alinhada a uma retórica gerencialista e a discursos político-normativos do projeto empresarial regulador.

Em diferentes momentos históricos foram encontrados pelos pesquisadores treze estruturas de gestão escolar colegiada: Conselho Escolar, Associações de pais e mestres, Colegiados escolares e Caixas escolares, Associações de apoio a escola, Associações de pais, alunos e mestres; Associações escola-comunidade; Cooperativa escolar; Conselhos de educação; Conselhos deliberativos escolares; Associações de pais e professores, Grêmios e Congregações. Quanto ao provimento do cargo de diretor, co-

existiam no país três formas predominantes: indicação política, concurso publico e voto direto da comunidade escolar (Krawczyk e Vieira, 2008).

A gestão da escola deve ser desenvolvida de modo coletivo, a fim de apresentar projetos pedagógicos que impliquem a reorganização do processo educativo e do quadro curricular. A escola é um espaço de todos: alunos, pais e educadores (professores, especialistas, funcionários) (Paulo Freire, 1996). Entendo que a gestão colegiada democrática tem um caráter educativo que prevê um processo interativo de representação sem distância entre representantes e representados. Ela carece de tempo de maturação, de enraizamento democrático com intercambio entre representantes dos diversos colegiados tais como: os diferentes Conselhos (Conselho de Escola, Conselho Municipal, Estadual e Federal de Educação); entre o Plano Municipal de Educação e o Projeto Pedagógico da Escola (que contem todos os fundamentos do currículo, do planejamento, dos planos, do processo de ensino-aprendizagem, em suma, toda a organização espaciotemporal das escolas); os projetos dos Grêmios Estudantis e outros. As fragmentações são muitas, porque dentro de cada projeto educativo há mais inúmeros outros que sequer conversam entre si. As resistências inter e intra grupos envolvidos são muitas, mas há também as que se dão em esferas intermediarias e superiores. Não existe um sistema de comunicação e de representação entre as múltiplas instâncias envolvidas e entre os diversos níveis de planificação e de administração educacional (De Rossi, 2006).

Acima de tudo é possível afirmar, referenciada por Frigotto (2005), que a fragmentação das políticas públicas sociais (educação, saúde, assistência social) seus vários programas e representantes, estão sempre trabalhando isoladamente, isto é sem articulação com as três esferas do poder. Este fruto da construção histórica nos alerta para as dificuldades que configuraram os embates entre três projetos de desenvolvimento que perduram desde o início do século XX até hoje:- um projeto centrado no liberalismo econômico; um projeto nacional desenvolvimentista conservador; um projeto nacional popular, que nunca ocupou o poder do estado, mas teve enorme presença no campo de luta ideológico-cultural e nas mobilizações democráticas.

Dourado (2007), em seu artigo sobre Políticas e Gestão da Educação básica no BR, avaliou o conjunto das ações, programas e planos, em desenvolvimento pelo próprio MEC e percebeu que existe um cenário ambíguo marcado por fragmentação e superposição de ações e programas. Um conjunto de programas parece avançar na direção de políticas de caráter democrático enquanto outros enfatizam o aspecto gerencial por meio de com forte viés tecnicista e produtivista (p. 930). Dos vários programas implantados visando os processos de democratização das escolas, três deles traduzem este movimento ambíguo: PDE (Plano e Desenvolvimento da Escola), PDDE (Programa de Dinheiro Direto na Escola) e PFCE (Programa de fortalecimento de Conselhos Escolares). Percebeu-se a falta de organicidade das políticas de gestão do MEC, estruturadas por concepções políticas e pedagógicas distintas. De um lado, a centralidade conferida à gestão democrática (Conselhos Escolares) e, de outro, a concepção gerencial (PDE). No Brasil, a lógica centralizada e autoritária tem permeado as políticas educacionais para todos os níveis de ensino, em especial o da educação básica.

Em ampla pesquisa sobre as “escolas gerenciadas”, foram avaliados por Oliveira, Fonseca e Toschi, (2004), Planos e Projetos que interferem na gestão da escola, por No âmbito da educação básica, existem iniciativas nacionais, como o PDDE, já citado, e outras de origem internacional, oriundas de acordos de financiamento do Banco Mundial e governo brasileiro, voltada à gestão dos Estados e das regiões mais pobres do país - Norte, Nordeste e Centro Oeste. O programa do Fundo de fortalecimento da escola (Fundescola) e o PDE voltados para a Gestão Democrática dessas regiões, pretende ampliar o grau de compromisso dos diretores, professores e funcionários e pais das escolas para assegurar recursos para sustentação e expansão do processo e desenvolvimento educacional. Esse conjunto dos projetos implementados mostra a coexistência de uma pluralidade de propostas de gestão da escola pública, sob a mesma denominação formal de gestão democrática, com bases ideológicas diferenciadas.

Krawczyk e Vieira (2008), analisaram produções sobre *A Reforma educacional na América latina dos anos 90*, especificamente de quatro países Argentina, Chile, Brasil e México. Dentre suas conclusões encontram-se: - a

tendência comum advinda do modelo de Gestão da Qualidade Total, que alterou o teor da participação pela co-responsabilização dos indivíduos no provimento e na qualidade da educação escolar; o repasse dos recursos para as escolas atreladas à elaboração do projeto escolar e às demandas da comunidade escolar; a associação da descentralização à gestão democrática (colegiado-participativa) das escolas; a autonomia das instituições escolares e organização do trabalho pedagógico; responsabilização dos estados e municípios da gestão e provimento da educação e a formalização das instâncias colegiadas. A expectativa da gestão colegiada da escola que consubstancie o ideal de democratização da educação foi incorporada por muitos pesquisadores. Dentre os seus efeitos negativos encontram-se: burocratização da participação, clima de concorrência entre escolas e professores, reforçada pela diversidade de situação contratual (efetivos e eventuais), contratação de docentes em caráter temporário, instalando clima de insegurança e medo do desemprego. Dentre os seus efeitos positivos, encontram-se o fortalecimento do papel do diretor e do colegiado escolar, ocorrendo uma ruptura do modelo autoritário de gestão da escola; melhoria dos serviços prestados pelas Secretarias de Educação e pelos gestores de escola; tomada de decisões de forma mais coletiva, participação dos pais e comunidades no controle da qualidade institucional e diminuição dos índices de repetência.

Embora os registros ainda sejam escassos é possível dizer, pelas investigações que realizamos⁴, em diferentes estados e municípios brasileiros, que houve em diferentes tempos, gestões democráticas e colegiadas de projetos políticos e pedagógicos construídos por educadores de escolas públicas na América Latina, na Europa e nos Estados Unidos, acenando simultaneamente para sua essência pedagógica (autonomia intelectual de docentes e discentes) e sua força de projeção política impulsionada pela utopia da sociedade mais justa e humanitária. Gestões Colegiadas que precederam a construção de projetos pedagógicos alternativos e mobilizaram boa parte dos educadores, pais e alunos em busca da qualidade de ensino, ampliando espaços públicos de reflexão. Percebemos que no ideário dos educadores envolvidos, houve uma suposta convergência entre discursos díspares: o socialista e o liberal. O liberal, enquanto tributários do ideário democrático e da emancipação

humana pela via da democratização do ensino, que jamais foi posta em prática pelas políticas públicas sociais de pelos nossos governantes.

O socialista, inspirado na pedagogia histórico crítica, na metodologia interdisciplinar de Freire, sem faltar a tradição de Marx, Engels e a escola unitária de Gramsci, de edificação da sociedade, refletindo todos os organismos da cultura.

Dimensão político-afetiva

Até aqui pudemos observar que a expressão gestão democrática da educação e da escola, considera principalmente as propostas formuladas pelas entidades da área educacional, os projetos de autoria do MEC e do ordenamento jurídico legal. É muito recente o estudo da sua dimensão político-afetiva⁵. Segundo os apologistas da democracia, do XVIII aos nossos dias (de Voltaire a Habermas), explica Pierre Ansart (2001), um dos objetivos e um dos resultados da democracia seria o de substituir as violências pela tolerância, o enfrentamento dos frutos dos ódios pelo confronto de opiniões. A finalidade seria de construir espaços de diálogos e de reflexão, liberar as expressões e superar os ódios através do reconhecimento das pessoas e de seus direitos.

É preciso observar, no entanto, que a gestão democrática colegiada implica o exercício contínuo da democracia direta e representativa (interna e externa) nos momentos difíceis de tomada de decisões e resolução de conflitos. Implica também opções por instrumentos de tomada de decisões mais autônomas que abrem espaços de negociação e participação decisória à escola-comunidade. Sem dúvida, diante da curta duração da maioria dos projetos e dos colegiados e da alta rotatividade dos docentes pelas escolas, desencadeada pelas difíceis condições de trabalho dos educadores, praticamente desaparecem o médio e longo prazos, necessários para maturar a experiência emocional, presente no compromisso mútuo, mediante sentimentos de tolerância e confiança sustentadas para equilibrar conflito e cooperação. Entretanto, tal como ocorre na sociedade, influem numerosas dificuldades geradas por sentimentos hostis que fomentam a competição, a agressividade, o isolamento docente.

Ansart argumenta que o diálogo democrático teria como consequência permitir a expressão das hostilidades e, portanto, sua transformação em reivindicações racionalizadas e o seu abrandamento pela tomada de consciência das oposições de interesses. A eficácia da democracia permitiria romper os sentimentos de impotência, arrancando os indivíduos de suas ruminaciones rancorosas, fazendo deles seres responsáveis por si próprios e membros ativos de uma sociedade participativa. Trata-se aqui de um ideal, de um conjunto de valores a serem perseguidos, de um conjunto de representações e objetivos que ultrapassam as realidades do presente e tem como finalidade ocultar seu fracasso (id.ib, 2003:23).

Mas precisamos temperar nossas ilusões nesse domínio.

Dentre as principais dificuldades presentes nas representações dos educadores por nós investigados encontram-se: o desconhecimento de alguns aspectos essenciais do processo decisório democrático, tais como o cerne moral de suas resistências, a virtualidade do conflito de idéias, o coração da democracia (Honeth, 2003; Chauí, 1989). Foram grandes as dificuldades geradas pelos desdobramentos dos conflitos entre os interesses (de natureza política e institucional, ligados ao caráter explorador das relações produtivas) e os valores de natureza afetiva ligados às contradições vivenciadas nos processos dialógicos democráticos. Até hoje existem queixas dos educadores acerca da fragilidade do compromisso e das hostilidades emocionais que afloram nos momentos de reuniões coletivas, quando a prática da democracia direta é posta à prova.

Por um lado, esclarece Chauí (1989), é preciso considerar que idéias, conflitos, abertura e rotatividade são determinações constitutivas do conceito de democracia. Dizer que conflito é contradição e não oposição, instaura uma forma de sociabilidade sempre questionável e questionada, sempre recriada. Como disse Bobbio, a democracia é difícil, subversiva, quando cessa de pôr em questão suas instituições. A abertura democrática não significa a existência de uma sociedade [de uma escola] transparente que se comunica consigo mesma de ponta a ponta, sem opacidade e sem ruído. É uma sociedade [escola] na qual a informação circula livremente, percorre todos os níveis da atividade social, enriquecendo-se ao circular, numa circulação que não é consumo, mas produção da própria informação. Trata-se de uma outra idéia do espaço público e de elevação de toda a cultura à condição de coisa pública. Assim, a idéia

e a prática da democracia direta, longe de ser uma alternativa para a democracia representativa, é a sua condição (p.208/9).

Por outro lado, se pensarmos sobre nossos mecanismos de defesa, em especial sobre a agressividade -conforme ressalta Ansart-, não podemos imaginar sua completa eliminação. Quando o indivíduo procura integrar as pulsões de agressão o ódio lhe é parcialmente estruturante. Essa dinâmica é encontrada principalmente nos grandes grupos, como se vê nas múltiplas formas de nacionalismo. A gestão democrática dos ressentimentos, dos ódios, das vinganças e das invejas é menos simples do que pensam os ideólogos da democracia, porque esse sistema possuindo a vocação de respeitar a liberdade de expressão e de tolerar manifestações de hostilidade é levado a organizar a gestão dos ressentimentos. Todavia, continua o autor, o regime democrático é na verdade o regime que, contrariamente aos regimes totalitários, possui a vocação de ouvir os ecos dos ressentimentos e favorecer a superação dos ódios pela discussão e pelas concessões. As políticas sociais visam impedir que os descontentamentos transformem-se em ressentimentos perigosos. Talvez seja urgente manifestar uma vigilância maior em relação às ameaças encorajadas pelos ódios, ressentimentos e sua legitimação pelo Estado (id. ib.:28-34).

Seria impossível, nos limites deste artigo, ir além de poucos palpites para questão tão polêmica. Vou transformar a afirmativa do autor em interrogação: Seria essa uma nova dimensão do despotismo democrático temido e anunciado por Tocqueville?

Parece que sim. A *comunidade humana* global imaginária está bem longe da realidade planetária, e carece de ajuda de instituições de autogestão socialmente geradas e politicamente sustentadas. Ela só pode ser tecida por *agências democráticas de controle globais e do sistema legal*. Essa é a principal causa da produção de inumanidade. O pré-requisito de humanidade é vedado pelo princípio de Território, Nação e Estado. (Bauman, 2008:191/2).

Parece que sim. Quando a maioria significativa da população, algo próximo de setenta por cento em muitos países, se afasta com desdém do processo democrático do ritual eleitoral, tendo lutado décadas pelo direito ao voto, pode-se dizer que há uma mudança real de atitude, uma rachadura nas espessas camadas de gesso depositadas sobre a fachada democrática do sistema (Mészáros, 2007:210).

Parece que não. Eis que se revela difícil, muito difícil, a população planetária renunciar ao passado de lutas. Em um regime que se autodenomina democrático, ainda é necessário fazer tudo em conjunto com a população. Não há dúvidas que vivemos em uma democracia maltratada, mas presente. Se ela vier a desaparecer, a crueldade do que apareceria no seu lugar nos faria apreciar sua forma atual, mesmo que ela esteja selvagememente equivocada (Forrester, 2001:41/43).

É o que parece.

Defesa da fragilidade e proteção contra o compromisso

Estratégias político-afetivas, de convencimento máximo e de lucro mínimo, afetam profundamente a vida material e emocional dos trabalhadores de educação (quicá não exclusivamente). Esta sensibilização na organização do trabalho parece recompor a articulação entre o consentimento do trabalhador e o controle do trabalho, com uma forma interativa que parece um despotismo menos rígido (De Rossi, 2007). Nestes últimos anos, as desigualdades econômicas são cada vez maiores. A instabilidade social aumenta e a fragmentação das grandes instituições, suas formas políticas de gestão global e a mercantilização dos bens públicos afetam a nossa existência e os lugares onde trabalhamos. É importante investigar algumas simetrias entre as estratégias políticas e afetivas das *agencias democráticas* controle locais e globais, pela via das mesmas palavras de ordem políticas já anunciadas.

Afinal, qual o tipo humano capaz de prosperar em condições sociais instáveis e fragmentárias?

Richard Sennett, em “A cultura do novo capitalismo” (2008), percebeu que este tipo tem que enfrentar os desafios de cuidar de si mesmo e das relações de curto prazo, migrando de uma tarefa pra outra, de um emprego ao outro, de um lugar ao outro, sem um sentimento constante de si mesmo. Tem que desenvolver capacidades potenciais de acordo com as exigências, deixar o passado para trás, descartar experiências vividas. A personalidade é a do consumidor, sempre ávido de novidades, descartando bens antigos, amores antigos, amigos antigos. Uma individualidade de curto prazo, que faz muito mal aos indivíduos. O com-

promisso, como lealdade institucional, está em oferta escassa no novo capitalismo social de nossa época. Uma cultura emergente, superficial, repudia o esforço e o compromisso. O sentimento seria irracional: como poderíamos nos comprometer com a instituição que não está comprometida conosco? A pessoa se desliga do compromisso com a realidade que está além do seu controle, as instituições são capazes de inspirar apenas uma lealdade débil, pouca confiança informal e altos níveis de angústia com a inutilidade. Para chegar ao cerne dessa degradação social foi necessário capitalizar as relações humanas superficiais.

Nesse sentido, as advertências de Bauman (2008), são essenciais. Hoje as pessoas estão sentindo-se descartáveis e abandonadas. Seu celular sempre sonha com uma mensagem e aguarda urgente a resposta. Seus dedos estão sempre ocupados. Você aperta teclas. Chama novos números. Você está conectado, em constante movimento. As conexões humanas são algo cada vez mais superficial, mais intensas e mais breves, breves demais para criar um vínculo. Elas se protegem do compromisso. A condição humana, imposta pela sociedade de mercado, abarca os riscos e as angústias de vivermos simultaneamente juntos e separados, sempre pensados em termos de custo e benefício.

Diferentemente das relações antigas, compromissadas e de longo prazo, confere Bauman, as conexões são relações virtuais, feitas da moderna vida líquida, que supõe possibilidades românticas e de curto prazo. São sensatas, higiênicas, fáceis de usar. As conexões estabelecem o modelo e regem todas as outras relações, mas não fazem mais felizes os homens e mulheres. O compromisso não faz sentido, mas o descompromisso não reduz os riscos das angústias e da solidão que geram. A moderna racionalidade líquida do consumo só vê opressão nos compromissos duradouros porque despertam suspeitas de dependência paralisante. O nosso consolo é o desejo de agregar, o único de que a humanidade necessita em épocas obscuras. As palavras de Hannah Arendt, em seu ensaio *On Humanity on dark times*, deveriam ser lidas, como um prolegômeno de todo esforço futuro dirigido a reverter a corrente para aproximar a história de seu ideal de “comunidade humana”:

“Solo humanizamos lo que está sucediendo en el mundo y en nosotros cuando hablamos de ello, y es al hablar que aprendemos a ser huma-

no.(...). La apertura a los otros es el pre-requisito y la humanidad, en todo el sentido de la palabra. El diálogo verdaderamente humano difiere de una mera charla o incluso de una discusión en la que es completamente permeable al placer que produce el otro y lo que dice. El gran mérito de Lessing (su héroe intelectual) fue complacer-se en la infinidad de opiniones que surgían cuando los hombres discuten los asuntos del mundo” (Hannah Arendt, apud Balman:194-5).

Ela assim conclui seu ensaio: *Que cada hombre diga su verdad, y que la verdad misma sea encomendada a Dios.* (id.ib.:196). Isto quer dizer que a questão de quem tem razão deve ficar aberta. A verdade só pode emergir no final da conversação, e em uma conversação genuína (sem disfarces) nenhum dos interlocutores pode saber com certeza quando chegará o seu fim (caso exista). Sua palavra depende da palavra do outro. Necessita de tempo. Sua verdade é um processo de verificação de si mesmo, sua verificação, sua validade estão dadas pelo processo de sua validação. O discurso está rigorosamente implicado em um diálogo inseguro quanto a seus resultados e, portanto, inseguro quanto a sua própria verdade. Este é o principal ingrediente constitutivo da verdade. Sua principal ferramenta.

O conceito de verdade nasce do enfrentamento de idéias irreconciliáveis e do enfrentamento dos portadores dessas idéias, sempre difíceis de ceder. Quando se disputa a verdade, são escassas as possibilidades de chegar a uma *comunicação não distorcida*, tal como postulara Habermas. Neste ponto há fortes semelhanças com as teses do diálogo democrático de P. Ansart, já apresentadas. Desqualificar e humilhar o adversário são armas poderosas. Elas desmantelam as estruturas de autoridade e os laços sociais. As palavras tendem a converter-se em carne com a força e apoio do arsenal tecnológico (Bauman, 2008:194-200).

Elogio da Serenidade

Também Hegel considerou, a historia humana “um imenso matadouro”, uma vez que a vontade de potência não é só dos grandes, mas dos pequenos também. Este mundo é ensangüentado pelo ódio provocado por grandes e pequenos potentes. Bobbio, em *O Elogio da serenidade* (2002), plantou suas raízes numa concepção de mundo que ele reconhece não conseguir justificar, mas, de minha parte, julgo que certamente

tratava-se de uma reação contra a sociedade agressiva e violenta em que estamos forçados a viver. Vou tentar parafraseá-lo, mantendo a idéia de vivenciar diálogos igualitários - , referenciados pelo princípio básico de “encomendar a verdade a Deus”, como sugeriu Arendt, ainda há pouco -, de manifestar uma vigilância maior sobre nossos mecanismos de defesa, em especial sobre as manifestações de hostilidade, de agressão e de ódio, que não podem ser completamente eliminadas (conforme disse Freud).

A serenidade⁶, referenciada por Bobbio, é a disposição do espírito que somente resplandece na presença do outro: sereno é o homem de que o outro necessita para vencer o mal de dentro de si. A serenidade é a única potência que consiste em deixar o outro ser o que é, o que significa virtude social no sentido próprio da palavra. É um título que confere pouca glória. Alguém já viu na galeria dos poderosos alguém sereno? Quantas vezes encontramos pessoas serenas entre nós? Qual o valor atribuído aos seus argumentos?

Opostas à serenidade são arrogância, a insolência, a prepotência, que são virtudes ou vícios - segundo diversas interpretações - do homem público. O indivíduo sereno se vê como igual aos demais, não ostenta nada, nem sua própria serenidade, porque ostentar a própria virtude é por si só um vício e a virtude ostentada converte-se em seu contrário. Ele não entra em contato com os outros com o propósito de competir. Não é submisso, nem fraco, ele renuncia o confronto por senso de aversão, pela inutilidade dos fins a que tende ao confronto, por não querer perpetuar as brigas (você me fez isso, eu te faço aquilo). O espírito de revanche ou de vingança conduz ao triunfo de um sobre o outro ou à morte de ambos. Não é submisso, não guarda rancor, não é vingativo. Não remói as ofensas para não reabrir as feridas. Para estar em paz consigo mesmo, deve estar antes em paz com os outros. Jamais é ele que abre fogo e, se os outros o abrem, mesmo quando não consegue apagá-lo, atravessa o fogo sem se queimar, e a tempestade dos sentimentos sem se alterar, mantendo a disponibilidade (id. ib.:41).

A serenidade não pode ser confundida com humildade, que é uma forma de tristeza. O sereno imagina que o mundo será melhor do que o que vive aqui e agora, mesmo que talvez não venha a existir. Não é modesto. Ele resvala para o terreno da tolerância e do respeito pelas idéias e pelos modos de viver dos outros. As virtudes afins da serenida-

de são a simplicidade e a misericórdia (ou a compaixão). Serenidade é a capacidade de fugir intelectualmente das complicações inúteis; recusa a simulação. Está unida à clareza. Homens complicados não são serenos, porque vêem intrigas, tramas e insídias por toda a parte, mesmo que não existam; são inseguros quanto a si mesmos.

Diz Bobbio (2002):

“Amo as pessoas serenas, porque elas tornam habitável este nosso “cercado” a ponto de fazerem com que eu pense que a cidade ideal não é aquela fantasiada ou descrita pelos utópicos, onde a gentileza dos costumes converteu-se em prática universal (p.45).

A serenidade recusa-se a exercer a violência contra quem quer que seja; ela é, portanto, uma virtude não política, antítese da política - *A serenidade não é uma virtude política, antes é a mais impolítica das virtudes, contrária a virtude do estadista* -. Precisamente por isso, ela me interessa de modo particular. A política não é tudo: a serenidade veio de uma exploração para além da política. Na luta democrática pelo poder, os homens serenos ou suaves não têm como participar (id.ib.:39).

Vou engrossar, com mais dois de seus críticos (Pontara e Peyretti), a discordância (melhor dizendo, a desconfiança, já que é difícil discordar de Bobbio) a acerca de sua posição sobre a virtude apolítica. Esta afirmativa nega o valor político da não violência. Assim, a serenidade se converte em força distinta que opera diferente da violência. O não violento refuta a violência sem ter que se retirar da política; desmente, com seu agir, a definição da política como o reino exclusivo da raposa e do leão. Será que a política de fato exclui a serenidade, ou coloca-se o problema de saber se *não existe uma outra política?*

Não é por acaso que Gramsci (1987), enfatizasse a necessidade de dar coerência a uma única vontade para que se tornasse vontade coletiva, pois as representações dispersas dos educadores, que dão sentido à experiência de vida escolar podem agir na esfera política para alcançá-lo. Não vejo como delimitar as fronteiras entre a “realidade racional” e as zonas imprecisas das fantasias e dos sonhos, que podem delinear novos horizontes. A crítica e a superação do senso comum podem criar uma unidade entre uma concepção de mundo e uma norma de conduta, que também pode ser chamada de política.

Sempre valorizamos a força da política que de modo algum é identificável com as regras oficiais do sistema público estabelecido, políticas que se apóiam nas necessidades e interesses das pessoas, explicam Negt e Kluge (1999). As transformações políticas mais significativas transitam sob a superfície dos acontecimentos e se encontram com a força histórica subterrânea da toupeira. Todos os impérios protegidos por muralhas de concreto contra qualquer pensamento ameaçador vieram abaixo. A imaginação política dá sempre um passo além, antes mesmo que a realidade ponha termo a tudo. Política é uma matéria prima oculta em cada relação da vida, que, inicialmente, não se manifesta como impulso político. Para que isso aconteça é preciso a generalização. Cresce daí a autoconsciência, amplia-se a capacidade de expressão. Mas essa fonte de energia é mais passiva que ativa e precisa de reivindicação e reconhecimento coletivo, de determinação e duração supra-individuais. Esta é a substância do elemento político. Existem tantas políticas quantas são as decisões tomadas na vida cotidiana e na coletividade. É importante que os resultados da política e as fontes do elemento político se adaptem à ordem de grandeza do cotidiano, e não é possível imaginar isso apenas nas formas de atividades estatais (p. 36-55).

O desempenho das emoções e dos afetos na vida política é importante para a inteligibilidade do comportamento dos colegiados de educadores (nossos) e, de certa forma, do mal estar na vida civil atual. Tal desempenho nos permite pensar a natureza da democracia e do igualitarismo, em particular, em suas relações com os diálogos cotidianos, miúdos, avassaladores, quando criam dificuldades de convivência e de coesão para transformação. As gestões democráticas colegiadas se auto concebem como “de interesse e compromisso coletivos”, cujo *a priori* seria a inclusão de todos os pais, alunos e comunidades, carregando a possibilidade democrática de participação e de proução de um espaço público comum, em busca do bem comum, com respeito a leis e instituições. Mas, descumpridas tais promessas, o descompromisso social remexe-se, vinga-se e explode em estilhaços de solidão e de dor. Afetam fundo nossa alma. Sentimentos hostis de ódio, inveja, medo, vergonha e ressentimento acionam (mesmo sem querer) a agressividade e a competitividade sob suas formas mais perversas, as formas silen-

ciosas e risonhas que correm soltas *ao pé do ouvido, no diz que diz* e no ouvir dizer - nos corredores das instituições de ensino.

A competitividade é o álibi que foi inventado para dar conta do jogo especulativo e seu meio mais indispensável é a clandestinidade, explica Forrester (2001):

“Parece pueril e irrisório demais para ser verdadeiro, que o lucro se torne o motor do milagre da existência. Mas é justamente esse efeito de droga, e insaciabilidade, e rivalidades pessoais em níveis anedóticos, de corrida e possessões cada vez mais virtuais, é essa voracidade maníaca, ávida de supérfluo, que massacra o sentido de uma multiplicidade de vidas e cria esse sofrimento indivisível, capaz de abarcar e destruir uma massa de destinos. (...) Louvados sejam eles, cavaleiros da competitividade, a quem todos os dias podemos abençoar a competência! A essas forças vivas, a nação penhorada agradece” (id .ib:27-32).

O jogo neoliberal, cúmplice do lucro, estimula a ação política compromissada e coletiva e, paradoxalmente, estimula o êxito privado, a competitividade, a fragilidade humanas. As corridas ávidas das conexões virtuais, rápidas e supérfluas, instalam-se de um jeito fácil, certo. O jogo movimenta a angústia de vivermos juntos e isolados.

O conflito é o fundamento da ordem cultural que exige instabilidade. A conflitualidade alimenta-se da tensão entre o individual e o social, mas é preciso escolher, tendo em vista o individualmente desejável e o socialmente justo, fazendo opção contra práticas autoritárias (e ou agressivas), em favor dos objetivos educacionais que os colegiados mesmos tenham estabelecido, sem pressões conflitivas irreconciliáveis. No exercício do processo colegiado, de aprendizado recíproco das coletividades (Gramsci), da sociedade dos indivíduos, na qual o homem em certa medida governa-se a si mesmo (Eliás), a verdade precisa ser *encomendada a Deus*, ou em termos mais terrenos, manter viva a idéia de que sua palavra depende da palavra do outro, e todo o diálogo está rigorosamente sempre inseguro do resultado. Esta tarefa exige de todos nós um aprendizado imenso de liberdade. Se as convenções criadas deformam a existência verdadeira, é necessário que as soluções sejam essenciais, e não apenas formais, para evitar a deformação da existência (Martí). Caso contrário, como encararmos uma tarefa proposta por Arendt: *de educar e de amar nossas crianças preparando-as para renovar um mundo comum?*

Quicá tenhamos que reivindicar a imaginação para viver no universo que nossa alma é capaz de imaginar, contribuindo para superar catástrofes do espírito público. Quicá a serenidade possa nos trazer a alegria de captar o tempo ético e social traduzido pela disposição do espírito que somente resplandece na presença do outro, que consegue vencer (ou ao menos domar) o mal de dentro de si e deixar o outro ser o que é (Bobbio). Ou talvez, todo homem tenha de fazer-se multidão e pobreza potente para se apropriar do comum, predisposto a um crescimento do comum ontológico na multidão de saberes, num processo de construção de comunidade e de livre gozo do amor divino, como disse Espinoza, o pai de todos os ateus, segundo Negri. Entretanto, sobre a serenidade afirma este último:

“Se há uma teleologia possível, é somente aquela em que a liberdade inventa, em que o monstro (que se subtrai à racionalidade do controle) é o Ángelus Novus do porvir; aquele que olha adiante, se apropria do real e o metamorfoseia. Essa não é uma decisão que comporta serenidade(...) Existe serenidade quando o temporal está terminando, mas ainda não sabemos até que ponto o terreno, as árvores e os bens de consumo foram arrasados. Com certeza saímos dessa tragédia purificados. E depois? Tudo recomeçará” (2001:94).

Eis que neste ponto, quando, já pronta para desfrutar daquela sensação de *grande final* do texto, deixando o campo polêmico em aberto (o que me traz um certo conforto emocional!), senti alguém me alfinetar fundo. Pediu a palavra. Tive que ceder. Era nada mais nada menos que o Quincas Borba, personagem do magnífico escritor brasileiro Machado de Assis, muitíssimo desconfiado de tudo que foi dito e querendo explicar o seu Humanitismo, produzido em 1880, como *Memórias Póstumas* de um defunto, que fala do lado dos encarnados deste mundo:-

“Humanitas, diz ele, é um sistema de filosofia destinado a arruinar todos os demais sistemas. O princípio das coisas, não é outro senão o mesmo homem repartido por todos os homens. (...). Os sentimentos belicosos são os mais adequados à sua felicidade. Não podemos esquecer nunca o princípio universal, repartido e resumido em cada homem. A clareza da exposição, a lógica de princípios, o rigor das conseqüências parecia superiormente grande. Tinha uma asa de frango no prato e trincava-a com filosófica serenidade. (...) E, enquanto ele chupava filosoficamente a asa de frango, dizia que a fome é uma prova e que o humanitas submete a própria víscera.

Foi-me preciso suspender a conversa por minutos, enquanto eu digería a filosofia nova. Quincas Borba mal podia encobrir a sua satisfação de triunfo . Entre o queijo e o café, demonstrou-me que o seu sistema era a destruição da dor, que segundo o humanitismo é uma pura ilusão.

(...) Reorganizada a sociedade pelo método dele, nem por isso ficavam eliminadas as guerras, a insurreição, o simples murro, a facada anônima, a miséria, a fome, as doenças; mas sendo esses supostos flagelos do entendimento, destinados a não influir sobre o homem, não impedia a felicidade humana, nem diminuiria o poder espiritual do homem sobre a terra, inventada unicamente para seu recreio, como as estrelas, as brisas e as tâmaras. Pangloss, dizia-me ele ao fechar o livro, não era tão tolo como o pintou Voltaire (1987:119/120).

Recibido el 15 de abril de 2009 / Aceptado el 08 de mayo de 2009

Resumo

Com este texto, produzido a partir de fontes selecionadas, pretendo refletir acerca de dimensões político-afetivas, aparentemente díspares, de compromisso e de fragilidade humanas que dificultam a construção do conceito de gestão democrática das escolas. Pretendo também flagrar simetrias entre micro e macro políticas de gestão de projetos globalizados pelas políticas neoliberais assentadas nas artimanhas da razão imperialista. A gestão democrática dos sentimentos é menos simples do que pensaram os ideólogos da democracia. Seu desempenho, nos diálogos conflituosos dos processos decisórios colegiados, sugere a necessidade de manifestação de maior vigilância sobre nossos mecanismos de defesa, sobre a potencialidade da agressividade e sua legitimação pelo Estado. Finalizo, com o elogio da serenidade, virtude pessoal e social que confere pouca glória, mas que potencializa a abertura aos outros, a palavra dos outros e seus direitos.

Palavras chave:

Educação, Gestão democrática da escola. Políticas. Sentimentos. Serenidade.

Abstract

I propose to think about the political – affective dimension, apparently different, as well as the commitment and human fragility that hinder the construction of the concept of democratic governance of schools. I also propose to find symmetries between micro and macro policy management of projects globalized by neoliberal management policies based on the strategies of the imperialist reason. The democratic management of feelings is less simple than what ideologists of democracy have thought. Its performance in the problematic decision-making processes suggests the need to make explicit an increased vigilance on our defense mechanisms and potential aggressiveness as well as its legitimization by the state. Finally, I praise serenity, as a personal and social virtue little recognized, that has the power of opening to the others, to their word and their rights

Keywords:

Education. Democratic management of the school, Policy. Feelings. Serenity.

Resumen

Con este texto, realizado a partir de fuentes seleccionadas, pretendo reflexionar acerca de la dimensión político afectiva, aparentemente dispares, de compromiso y de fragilidad humanas que dificultan la construcción del concepto de gestión democrática de las escuelas. Pretendo también hallar simetrías entre micro y macro políticas de gestión de proyectos globalizados de gestión por las políticas neoliberales sustentadas en las estrategias de la razón imperialista. La gestión democrática de los sentimientos es menos simple de lo que pensaron los ideólogos de la democracia. Su desempeño, en los diálogos conflictivos de los procesos decisorios colegiados, sugiere la necesidad de manifestación de una mayor vigilancia sobre nuestros mecanismos de defensa sobre una potencial agresividad y su legitimación por el estado. Finaliza con el elogio de la serenidad, virtud personal y social que confiere poca gloria, pero que potencia la apertura los otros, la palabra de los otros y sus derechos.

Notas

¹. Ver Luis Felipe de Castro, “Em reação à crise econômica, governos revêem liberalismo e endurecem fronteiras nacionais”, *Caderno Mais*, Folha de São Paulo, 15/02/2009.

². Para Negri, o conceito de biopolítica em Foucault, é fundamentalmente estático e uma categoria sobretudo histórica. Este enorme esforço de Foucault de relacionar as tramas do biopolítico com a determinação da subjetividade nunca foi concluído. Segundo Negri, trata-se de alguém que consegue articular ponto por ponto as capacidades produtivas de um contexto social. Ele organiza o conjunto das condições de reprodução da vida e da sociedade que permite perceber a inovação contida na potência do agir, na auto valorização e transformação pelo afeto, em toda sua radicalidade (2001:34-36).

³. Ver De Rossi, 2002(sobre o estigma da desilusão);2005/a (ressentimento);e 2005/b (memória afetiva); 2007(medo e inveja)

⁴. Desde os anos 90, foram investigadas (individualmente e em conjunto com meus orientandos) gestões colegiadas democráticas de Projetos Pedagógicos de escolas públicas do Estado de São Paulo, Mato Grosso, São Luis do Maranhão e do Movimento dos Trabalhadores rurais Sem Terra (MST). De 2005 a 2008, acompanhei, junto dos Professores Formadores responsáveis, todas as 44 escolas públicas municipais, do município de Hortolândia, Estado de São Paulo (De Rossi, 2002; 2006; Santos e De Rossi, 2007; De Rossi,2008).

⁵. A inclusão dos afetos na historiografia é recente e encontra-se nos estudos de Bloch, Febvre, Lefebvre (anos 1930-40). Ariès, Certeau, Ginzburg, Vovelle (anos 1960, 70 y 80). A relação dos sentimentos com a democracia e cultura, encontram-se em R. Williams (1979), Thompson (1981) e Pierre Ansart. Ver análise destas produções em De Rossi, 2007.

⁶. Duas razões levaram o autor à escolha da palavra serenidade. No versículo das *Bem - aventuras* (Mateus, 5,5) onde aparece “*Bem-Aventurados os mansos porque deles será*

a terra”, o texto latino falava em mitezza (serenidade) e não em *mansueti* (mansos). Por outro lado, manso, originariamente é aplicado a animais e não a pessoas. O manso é o homem calmo, tranqüilo, que não se ofende por pouca coisa, que vive e deixa viver, que não reage a maldade gratuita, não por fraqueza, mas por aceitar o mau cotidiano.

Bibliografía

- ANSART, P. (2001) **História e memória dos ressentimentos**. In *Memória e (Res)sentimento*, Bresciani.S e Naxara,M. (orgs), Ed.Unicamp, Campinas.
- ARENDT, H. (2007) **Entre o passado e o futuro**. Perspectiva, 6ª Ed., S. Paulo.
- ASSIS, M. (1987) **Memórias póstumas de Brás Cubas**. Ed. Ática. S. Paulo.
- BAUMAN, Z. (2008) **Amor líquido: fragilidade de los vínculos humanos**. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- BOBBIO, N. (2002) **Elogio da serenidade**. Unesp. S. Paulo.
- BOURDIEU, P e WACQUANT, J. (1998) *Artimanhas da razão imperialista*. In BOURDIEU, P; NO-GUEIRA, M. e CATANI, D. (orgs) **Escritos da Educação** –. 2ª Ed., Vozes, R. Janeiro.
- CASTORIADIS, C. (2008) **El mundo fragmentado**. Caronte Filosofia, Argentina.
- CHAUÍ, M. (1989) **Cultura e democracia**, Cortez Ed. 4ª edição, São Paulo.
- DE ROSSI, V.L.S. (2002) *·Dificultades proyectivas y el estigma de la desilusión: un interes político?·*, in CASTRO. I.(coord.) **Visiones Latino americanas**, Plaza y Valdes Ed., México.
- _____ (2005ª) *“Projetos Pedagógicos no jogo político da ilusão versus esquecimento”*, in CORBALÁN, M. A. (coordinadora) **Enredados por la Educación, la cultura y la política**, Biblos, Buenos Aires.
- _____ (2006) *“Coordenador Pedagógico- Tecelão do Projeto Pedagógico”*, in VICENTINI, A. et al. **O Coordenador Pedagógico**. Graf.Faculdade de Educação Unicamp, Brasil.
- _____ (2007) *“Una cuestión de sensibilidad política: educadores, proyectos y conflictos”*, in **Encruzijadas e indícios sobre America Latina**. Herrera, M.C. (Editora). Universidad Pedagógica Nacional Fondo Editorial, Bogotá .
- _____ (2008) *“Viajantes destemidos sem mapas precisos”*, in **Professor- Formador**. Vicentini et al. (org). Mercado das Letras. Campinas, S. P.
- _____ e ZAMBONI, E. (2005b) *“Nos tempos de Gestão da alma dos educadores”*, in DE ROSSI, V.L.S e ZAMBONI, E. (orgs) **Quanto Tempo o Tempo Tem!**, Alinea Ed. 2ª edição.
- DOURADO, L. F. (2007) *“Políticas e Gestão da educação básica no Brasil”*, in **Educação Escolar: desafios da qualidade. Revista Educação e Sociedade**, N. 100, CEDES.
- ELIAS, N. (1994) **A sociedade os indivíduos**. Zahar Ed., R. Janeiro.
- _____ (1997) **Sobre el tiempo**. Fondo e cultura, México.
- FORRESTER, V. (2001) **Uma estranha ditadura**.Unesp. S. Paulo.
- FREITAS, D. N. T. (2007) *“Avaliação e Gestao Democrática na regulação a educação Básica brasileira”*, in **O trabalho docente no contexto latino americano. Revista Educação & Sociedade**, N.99. Cortez, Campinas.
- FREIRE, P. (1996) **Pedagogia da autonomia, saberes necessários à pratica educativa**. Paz e Terra, S. Paulo.

- _____ (1997) **Pedagogia da esperança, reencontro com a pedagogia o oprimido**. Paz e Terra, S. Paulo.
- FRIGOTTO, G. (2005) **Conselhos participativos e escola** (prefácio). D.P& A, Rio de Janeiro.
- GRAMSCI, A. (1987) **Concepção dialética da História**. Civilização Brasileira, 7ª ed. Rio de Janeiro.
- _____ (1989) **Os intelectuais e a organização da cultura**. Civilização brasileira, Rio de Janeiro.
- HONETH, A. (2003) **Luta por reconhecimento**, Ed. 34, S. Paulo.
- KRAWCZYK, N. e VIEIRA, V. L. (2008) **A reforma educacional na América Latina nos anos de 1990**. Ed. Xamã, S. Paulo.
- LIMA, L. (2001) **A escola como organização educativa**. Cortez, S. Paulo.
- MARTINEZ, A. B. (2004) **De la escuela expansiva a la escuela competitiva**. Antropos, Bogotá.
- MÉSZÁROS, I. (2007) **O Desafio e o Fardo do Tempo Histórico**. Boi Tempo, S. Paulo.
- NEGRI, T. (2001) **Exílio, seguido de valor e afeto**. Iluminuras, S. Paulo.
- NEGT, O. e KLUGE, A. (1999) **O que há de político na política?** Unesp. S. Paulo.
- OLIVEIRA, J. F.; FONSECA, M. e TOCHI, M. (2004) *“Educação, Gestão e organização escolar”*, in FONSECA, M. (org) **Escolas Gerenciadas**, Ed. UCG, Goiânia.
- SANTOS, R. B. e DE ROSSI, V. L. S. (2007) *“Pedagogia Libertadora do MST: entre sonhos de educadores e lideranças”*, in **Lutas pela Terra**. Cadernos do CEOM, Ano 20, n.27. Unichapecó, S. Catarina.
- SENNETT, R. (2008) **A cultura do novo capitalismo**. Record, 2ª ed., Rio de Janeiro.
- YONG, M. (2008) *“Para que servem as escolas?”*, in **Revista Educação e Sociedade**, N.101. CEDES.