

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Escola de Gestores da Educação Básica

Rosiara Pereira Costa

Trabalho de Conclusão de Curso

UM CORPO DO(C)ENTE: O QUE ELE PODE?

Porto Alegre, RS

Novembro, 2015

Rosiara Pereira Costa

UM CORPO DO(C)ENTE – O QUE ELE PODE?

Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica – Especialização em Gestão Escolar – 4.^a edição (2014-2015), na modalidade a distância, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientador: Prof. Ivam Martins de Martins

Porto Alegre – RS

Novembro, 2015

RESUMO

Apresento o meu Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização da Escola de Gestores da Educação Básica, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Ele analisa alguns modelos de relações que se estabelecem entre professores. Apesar de partir da observação de uma escola em particular, é sabido que esses modelos se repetem em muitas escolas da rede pública. Analiso essas relações tomando como base algumas ideias extraídas da filosofia, dos autores Spinoza, Nietzsche, Snyders e Corazza. De Spinoza extraí a ideia dos afetos que se dão nas relações entre os corpos; nesse caso, corpos que compõem um corpo docente. Em Nietzsche busquei a moral do ressentimento, a fim de explicar a negatividade que paralisa a ação e impede a mudança. Em Snyders encontrei explicações sobre as culturas que coabitam e se chocam no ambiente escolar, bem como a vontade de promover a alegria na escola. E, por fim, Corazza me ajudou a interpretar Nietzsche e Spinoza, em especial com alguns textos em que aborda as paixões tristes que acometem os corpos docentes, nesses tempos de crise na educação.

Palavras chave: afetos, ativo e reativo, moral do ressentimento, cultura primeira e cultura elaborada.

SUMÁRIO

| | |
|---------------------------------|-----------|
| Introdução ----- | página 1 |
| Uma escola como tantas----- | página 7 |
| Tijolos e rodas----- | página 12 |
| Meu jeito de fazer----- | página 23 |
| Corpos, afetos, culturas----- | página 25 |
| Conclusão----- | página 37 |
| Referências bibliográficas----- | página 40 |

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como ponto de partida um Projeto de Intervenção em uma experiência de gestão. Uma gestão que se originou a partir do desejo de direcionar as ações de um corpo docente para uma experiência coletiva de gestão. Mas nem todos os professores desejam um fazer coletivo e, dentre aqueles que o querem, encontram-se diversas concepções do que seja trabalho coletivo, ou a quem ele serve. Meu Plano de Intervenção privilegiava o foco sobre um deles: o segmento pais e responsáveis, usualmente pouco presente no cotidiano escolar.

Em 2014 ingressei no curso de Especialização em Gestão Escolar, e então ampliei o conhecimento teórico referente a práticas nas quais sempre acreditei. A gestão democrática prevê a participação de todos os segmentos que compõem a escola (professores, alunos, pais, funcionários) no gerenciamento da mesma.

A gestão democrática permite o controle público daquilo que é público; busca atrair a participação dos verdadeiros donos da escola, aqueles que deveriam usufruir de seu espaço e banhar-se no conhecimento que ela tem a oferecer: a comunidade à qual ela pertence.

A direção da qual faço parte, eleita, no final de 2013, pretendia gerir a escola com base na participação de todos os segmentos. Pretendia, além das reuniões regulares com o grupo de professores, realizar assembleias de pais e alunos, e reuniões periódicas com o grupo de funcionários, para que todos fossem ouvidos e pudessem não apenas opinar, mas propor e decidir. Acreditávamos que, dessa forma, fortaleceríamos os representantes do Conselho Escolar.

Conseguimos montar a equipe com um grupo de profissionais que, com exceção de três colegas, era proveniente de sala de aula, sem nenhuma experiência em cargos diretivos. A insegurança desse grupo, devido à sua inexperiência e falta de conhecimento, forneceu argumentos a um grupo que, durante muitos anos, participou da gestão da escola. Este grupo, mais experiente e organizado, se opôs, desde o início, à direção e equipe formada por ela, desqualificando e ridicularizando as propostas e ações da equipe diretiva, nas reuniões pedagógicas, na sala dos professores e demais espaços de convivência entre pares.

Tal comportamento fragilizou a equipe, interferindo no clima entre seus elementos, o que originou algumas atitudes de cobrança e desconfiança. O clima organizacional tornou-se desfavorável a ações coletivas. Os coordenadores pedagógicos passaram a temer as reuniões, e adotaram atitudes passivas, limitando-se a acatar as propostas do grupo de professores, que algumas vezes, foram nulas.

No final de 2014 a equipe começara a elaborar um projeto que incluía o trabalho com valores, direcionados a uma cultura de paz. No entanto, ao iniciar o ano letivo de 2015, houve um recuo. O grupo do SOP avaliou que o corpo docente recusaria qualquer proposta formulada pela equipe diretiva, e a melhor estratégia seria fomentar iniciativas vindas do próprio grupo, o que não ocorreu. Além disso, a pauta das reuniões pedagógicas, na maioria das vezes, não era vencida. Cada assunto abordado suscitava novos questionamentos e ataques por parte do grupo que tentava desmoralizar a equipe. O grupo de professores que elegeu a direção, apesar de se constituir em maioria, se eximia de participar, abrindo espaço para que o grupo “opositor” dominasse a situação.

A coordenação pedagógica, ressentida, cobrava uma atitude mais impositiva da direção, e alguns professores apoiadores da gestão endossavam essa solicitação. A direção, sentindo-se acuada e sem apoio, limitava-se a “apagar incêndios”, e foi, aos poucos, perdendo força, desanimando, a ponto de cogitar, em vários momentos, abandonar a gestão, entregando os cargos à mantenedora.

Esse quadro de crise é o plano de fundo no qual desenvolvi minha proposta de trabalho; o meu Projeto de Intervenção. O foco de meu P.I. era buscar novas formas de atrair os responsáveis pelos alunos, aumentando sua participação no cotidiano escolar. Eu pretendia aproximá-los mais da escola, contando com suas presenças em datas que extrapolassem entregas de avaliação e comemorações. O desenvolvimento do projeto, naturalmente, só teria sido possível se mais colegas se envolvessem com ele, e me ajudassem a levá-lo adiante. Em uma das primeiras reuniões de 2015, eu o apresentei à equipe diretiva. No entanto, ele não encontrou eco, pois o assunto principal da reunião era a dúvida sobre quais estratégias seriam adotadas para sobreviver aos ataques do grupo opositor, e ponderações sobre o clima que enfrentaríamos no ano que iniciava.

As pistas eram claras, mas eu, a princípio, não fui capaz de interpretá-las. Era urgente a mudança do foco de meu PI. No entanto, o programa do curso exigia que ele estivesse relacionado ao Projeto Político Pedagógico da Escola, e naquele momento eu não conseguia ver de que forma o investimento nas relações entre professores poderia vincular-se a ele.

Ao revisitá-lo, em busca de indícios que apontassem para o investimento nas relações entre professores, percebi que elas são inexistentes. Há indicação de como devem se comportar os alunos, em relação a seus pares e demais segmentos. Há indicações amplas e vagas sobre relações no interior da escola. No entanto, nem o PPP nem o Regimento Escolar abordam questões referentes às relações entre professores, como o estabelecimento de regras ou estratégias de convívio ético e amistoso entre os profissionais que trabalham na instituição escolar.

Em um determinado trecho ele se refere à importância de estabelecer uma rede de relações baseadas na cooperação, no diálogo e na solidariedade, para favorecer a inclusão dos alunos. Em outro trecho, mais adiante, faz referência aos princípios de convivência, que devem ser construídos em conjunto, e não impostos. E, ainda, que a escola deve estimular a participação de todos, ampliando a co-responsabilidade.

Essas indicações, no entanto, não abordam diretamente a questão das relações entre professores; e sequer se aproximam de uma reflexão sobre condutas éticas. E essa palavra, ética, é frequentemente utilizada no discurso de alguns colegas, mas seu sentido é discutível, pois a ética costuma se adequar a interesses próprios ou do pequeno grupo ao qual pertencem.

A ausência desses temas, portanto, nos documentos que orientam e definem o fazer da escola – Plano Político Pedagógico e Regimento Escolar, levou-me a considerar que a discussão sobre os mesmos é, no mínimo relevante, e possivelmente necessária.

Aparentemente, acredita que os professores sabem o que e como fazer, e por isso não é preciso explicitar seus deveres ou padrões de comportamento para atuação profissional e pessoal em ambiente de trabalho. Infelizmente, como pude observar em minha própria prática e naquela relatada por colegas de outras escolas, os fatos

desmentem esse pressuposto, o que me encoraja a avançar nessa direção, seguindo um rumo diferente ao que eu me propusera, inicialmente.

Esse trabalho, então, se atreve a propor, ao corpo docente de minha e de outras escolas, um estudo filosófico que os leve a observar como se dão as relações no interior desses corpos, e o que elas provocam em termos de alegrias e tristezas, de potências e impotências para pensar e agir. A partir da observação e discussão sobre o que ocorre, espero que alguns corpos docentes busquem a transformação. Os autores que proponho, como ponto de partida para tal estudo, são Spinoza, Nietzsche, Corazza e Snyders.

Spinoza apresenta os encontros entre corpos, que provocam bons e maus afetos, segundo a quantidade e qualidade dos mesmos; o que determina as potências de agir e padecer. Nietzsche apresenta as atitudes ativas e reativas dos homens, com predominância das últimas, o que gera a moral do ressentimento e da culpa. Corazza sintetiza as ideias de ambos, ao analisar o comportamento de professores, tão carregados de queixas, insatisfeitos e submissos a regras, preceitos e currículos desvitalizados e ineficazes. E, por fim, Snyders, que aborda as culturas que nos constituem, e busca descobrir ou inventar o que pode levar alegria às práticas escolares.

Com relação ao meu Projeto de Intervenção inicialmente traçado, devo dizer que o mesmo fracassou. Apesar de terem se efetuado algumas ações relativas ao mesmo, não tiveram a força necessária, pois ele foi apenas um projeto individual. O que faltou? Talvez eu não tenha apresentado a proposta com clareza ou entusiasmo suficiente, a ponto de seduzir meus colegas de direção, para que colaborassem com o Projeto. Embora tenham me dado carta branca para executá-lo, após a leitura de um esboço do mesmo, ele continuou sendo exclusivamente meu; o projeto de uma pessoa só. E gestão democrática e participação coletiva não se fazem com propostas de uma única pessoa, a não ser que ela seja suficientemente ativa e potente para contagiar a todos com o seu desejo ou sonho.

Ao constatar o fracasso, assumi o *mea culpa*, desanimando, despotencializando minhas ações, adotando posturas ressentidas e queixosas, engrossando o rebanho,

apontado por Corazza (2008), ao denunciar uma cultura de professores que se limitam a cobrar sempre de algum outro a responsabilidade pelo que lhe falta, ao invés de arriscar, ousar, desafiar, criar o novo, fugir da mesmice:

Um rebanho que se forma, desde que as professoras ativas transformam a sua atividade em falta, em pecado, em crime. Aí, elas também querem sofrer, interiorizam a dor, pretendem curar a dor infeccionando mais o ferimento, sofrem as penas de ser nada mais do que umas criminosas e pecadoras. Elas se retraem em si mesmas... (Corazza, 2008, p. 8)

Ao perceber o quanto eu mesma fui ovelha desse rebanho, durante boa parte de minha trajetória profissional, decidi reverter a situação, buscando compreender o que ocorre nas relações profissionais e pessoais entre professores; o predominante mau humor e a rivalidade que contaminam o clima organizacional de uma escola, impedindo o desenvolvimento de práticas e ações criativas, alegres, transformadoras. Ouvindo relatos de colegas gestores, percebi que essas relações são recorrentes e comuns a muitas escolas. Desse modo, não pretendo culpabilizar um ou outro grupo, mas observar o que acontece, o que causa a maior pendência das forças para um lado que atua de forma negativa, agride e desqualifica; e o quanto se sobrepõem as vaidades e rivalidades, em detrimento de uma convivência solidária e alegre.

É necessário estudar com afinco para compreender as forças que permeiam essas relações, a passividade ou reatividade que paralisam; a cultura do ressentimento dirigido a tantos alvos: aos alunos que não se interessam pelas aulas; aos pais que não comparecem quando são chamados; à direção que não provê as necessidades dos professores; à supervisão que não propõe reuniões interessantes ou atividades que obterão sucesso com os alunos, e cobra planejamentos, avaliações, registros; à secretaria de educação que não proporciona maior abundância de recursos; aos colegas que atrapalham as reuniões... E, por outro lado, as potências que se produzem nessas relações; a força da alegria de alguns por fazerem o que fazem, e da tristeza pelo insucesso ou insatisfação com o que acontece.

Acredito que muitos corpos docentes, e outros gestores possam se beneficiar desse estudo. É comum que gestões e suas equipes se debrucem sobre parâmetros curriculares, provas de avaliação externas, atividade dos Conselhos Escolares,

comportamento dos alunos, dentre outros temas, e se esqueçam por completo dos sentimentos que crescem e se instalam entre pares, alavancando ou enterrando excelentes projetos e boas intenções. Reconheço que é difícil lidar com essas questões, e as soluções para fazê-lo, algumas vezes, beiram o autoritarismo, o descaso ou até mesmo o abandono.

Com o intuito de compreender e combater a reatividade dos professores, a mesmice e a repetição de comportamentos que geram insatisfação, anuncio os objetivos desse trabalho, que são de pesquisar:

- O que podem os bons e maus encontros e afetos, na ótica/Ética de Spinoza;
- Como se caracteriza a cultura do ressentimento entre professores, e o que é preciso conhecer para superá-la, em direção a potências afirmativas.
- Como as culturas podem interferir positivamente nas relações entre professores, levando alegria para seu dia a dia na escola.

Além disso, ele propõe aos professores a dedicação de um tempo, em suas reuniões, para o estudo da filosofia, mais especificamente da ética nos relacionamentos. Tal proposta decerto causará desconforto, recusa, estranhamento. Mas essa é, afinal, em meu ponto de vista, uma das funções da educação: provocar estranhamentos, deslocamentos, outras perspectivas, para que se possa criar novas respostas a antigos problemas.

Ele se desenvolve, então, obedecendo à seguinte sequência: Em primeiro lugar, na seção intitulada Uma escola como tantas, falarei um pouco sobre a escola na qual me tornei vice-diretora, ponto de partida para a análise que aqui desenvolvo.

Na seção seguinte, Tijolos e Rodas, falarei sobre o contexto maior no qual minha escola e todas as outras se inserem, apresentando um pouco da estrutura e do funcionamento do sistema escolar brasileiro. E também sobre as rodas que fazem deslizar essa estrutura, aquilo que a torna viva, dinâmica e em permanente transformação: a gestão democrática.

A seguir, na seção Meu jeito de fazer, explico um pouco da metodologia com a qual me conduzi e fui conduzida nesse trabalho.

Logo, na seção Corpos, afetos, culturas, desenvolvo uma análise a um só tempo teórica e vicencial, na medida em que trago elementos vividos ou imaginados para ilustrar os conceitos apresentados. Nele, busco aprofundar um pouco a discussão sobre o que ocorre nas relações entre professores, e o quanto elas afetam o dia a dia e o trabalho que ocorre entre as paredes da escola.

E, por fim, na Conclusão, apresento algumas reflexões, dúvidas e possibilidades, pois esse trabalho não é conclusivo, mas antes, propositivo.

UMA ESCOLA COMO TANTAS

Trata-se de uma escola de ensino fundamental do município de Porto Alegre, que existe há aproximadamente 20 anos. Como muitas, essa escola começou a funcionar com um pequeno número de alunos, em torno de 350, e atualmente é classificada como de grande porte (G), o que significa que conta com cerca de 1200 alunos. Oferece o ensino fundamental completo e turmas de EJA (Educação de Jovens e Adultos).

Desde o final da década de 90 ela organiza suas turmas por ciclos de formação. O ciclo A corresponde aos três primeiros anos, o ciclo B ao quarto, quinto e sexto anos, e o ciclo C corresponde aos últimos anos do Ensino Fundamental – sétimo, oitavo e nono ano.

Ela conta, também, com um Laboratório de Aprendizagem, que atende, no turno inverso ao das aulas, alunos que encontram dificuldade nos conteúdos trabalhados em seu ano ciclo. Eles são encaminhados pelos seus professores, nos conselhos de classe ou em outros momentos.

Além do L. A, a escola conta com uma Sala de Integração e Recursos (SIR), que atende aqueles alunos que apresentam algum tipo de necessidade especial. Alguns desses atendimentos ocorrem em turno inverso, mas em alguns casos, o atendimento ocorre no próprio turno de aula.

Alunos que chegam à escola portando laudos médicos são imediatamente encaminhados para atendimento na SIR, mas há outros que vêm sem laudo, e as professoras encaminham para uma avaliação. A profissional que trabalha nesse espaço tem formação em Educação Especial.

A maior parte dos funcionários que trabalham na escola são terceirizados, mas há alguns poucos remanescentes do tempo em que a Secretaria Municipal de Educação abria concurso para funcionários de serviços gerais, cozinha e auxiliares administrativos.

A maior parcela de nossos alunos é oriunda de famílias de baixa renda. A escola participa do Projeto Mais Educação, que recebe verbas federais, e emprega oficinairos para atender os alunos que se inscrevem no projeto, em turno inverso ao das aulas. A maioria é de alunos em situação de vulnerabilidade social. Eles passam o dia inteiro na escola, e participam, além do turno normal de aulas, de oficinas de capoeira, letramento e futsal, entre outras.

Um professor da escola, escolhido pela equipe diretiva, o Coordenador de Projetos, é responsável por organizar as turmas; montar seus horários; captar e coordenar os oficinairos e realizar o pagamento dos mesmos, dentre outras tarefas. Além de coordenar as atividades do Mais Educação na escola, esse professor também se responsabiliza pelas turmas do Cidade Escola, um projeto da prefeitura de Porto Alegre, com funcionamento semelhante ao ME. A diferença é que as oficinas são ministradas por professores da escola, e seus projetos são avaliados pela gestão e encaminhados à secretaria que autoriza o funcionamento dos mesmos.

O PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola, em conjunto com o Regimento Escolar, está pronto e aguarda aprovação pelo Conselho Municipal de Educação. A partir do momento em que forem aprovados, entrarão em vigor, pelo período de quatro anos, e somente ao término desse período poderão ser modificados. No entanto, a comunidade escolar poderá, ao longo deste período, apontar mudanças que se façam necessárias, para efetua-las ao final deste prazo.

O PPP que temos foi elaborado basicamente pelo grupo de professores. Na época de sua criação, foram feitas reuniões do corpo docente, onde se discutiu desde

autores que referenciam nosso PPP até questões pontuais como avaliação, sanções a alunos com mau comportamento e formas de planejamento pedagógico, dentre outras. No entanto, devido ao volume de trabalho que envolvia a redação do documento, foi destacada uma comissão para elaborá-lo. Posteriormente, houve uma reunião na qual dele foi apresentado, e o grupo todo pode opinar e modificar algumas partes do mesmo.

Para contemplar a participação do segmento pais e responsáveis, foi feita uma pesquisa, envolvendo estudo sócio-antropológico e aplicação de questionários, afim de traçar o perfil desse grupo e conhecer sua visão e anseios com relação à escola. Posteriormente, realizou-se uma assembleia para conhecimento e aprovação do texto.

A participação do segmento alunos também se deu por meio de questionários, mas a aprovação do PPP e do Regimento se deu por representação: apenas alunos membros do Conselho Escolar votaram.

O segmento de funcionários se envolveu com a elaboração do PPP e do Regimento em dois momentos: o primeiro, quando a direção da escola lhes solicitou uma lista de itens que, a seu ver, deveriam constar do documento. E o segundo, quando a representante dos funcionários no Conselho Escolar participou da reunião em que ele foi apresentado, para fins de aprovação.

Embora eu considere que poderia ter ocorrido maior participação de todos os segmentos na elaboração do documento, compreendo que as dificuldades que ocorreram na época são semelhantes às que encontramos hoje: pouca disponibilidade de tempo; baixa frequência dos pais e responsáveis quando chamados à escola; dificuldade dos professores para levar os alunos a participar de discussões que envolvam questões de cunho coletivo ou organizacional, e exijam um determinado grau de abstração e reflexão, dentre outras.

Meu Plano de Intervenção, desenvolvido durante os primeiros meses do curso de gestão, enfocava um ponto do PPP, referente à participação dos pais e responsáveis no cotidiano escolar.

Considerando que a escola existe em função dos alunos; para os quais deveriam se dirigir todos os esforços, e que eles estão intimamente ligados às suas famílias, que, indiretamente, são atingidas pelas possíveis mudanças que ocorram em seu desenvolvimento, eu desejava aproximá-las mais do dia a dia escolar, levando-as, quem sabe, a participar mais do planejamento de atividades ofertadas a seus filhos.

Acreditava poder, dessa forma, ajudar a constituir uma comunidade que, mesmo abrigando a diversidade e a multiplicidade de ideias e crenças, estivesse irmanada em torno de objetivos comuns. E quais seriam eles? Eu não soube pesquisar, perseguir essa ideia, perguntar aos pais o que esperavam da escola, e tomar seus desejos como ponto de partida, a fim de promover ações que buscassem atender suas demandas.

Apesar da sensação de fracasso, ainda me resta a possibilidade de nomear uma ou duas ações nas quais tomei parte, e que provocaram, ao menos em mim, um afeto, uma mudança. Quiçá tenham proporcionado a mais alguém.

A primeira ação executada com base em meu Projeto de Intervenção foi uma reunião com pais e responsáveis, no final do ano de 2014, mais precisamente no dia 11 de dezembro. O bilhete que enviamos para casa anunciava uma reunião sobre avaliação institucional. Isso gerou um equívoco, pois muitos pais foram à reunião pensando que iam buscar as avaliações de seus filhos. A reunião foi feita à noite. O equívoco e o horário em que ela ocorreu favoreceu a vinda de pais em grande número: mais de trinta pais presentes. Alguns se retiraram, ao perceber que o assunto não era o esperado, mas foram poucos, em torno de quatro ou cinco.

De início, expliquei aos presentes qual era o objetivo da reunião: avaliar a gestão, nesse seu primeiro ano de atuação, expressando o que achavam que estava bom e o que estava ruim, na escola. Pedi que se sentassem em grupos de cinco ou seis, conversassem a respeito, e depois registrassem, em uma folha de papel pardo, as conclusões a que haviam chegado. Distribuí o papel e canetões.

Depois de entregarem as suas produções, eu li o que tinham escrito, agradei o que haviam colocado como positivo e expliquei algumas das situações que tinham sido

apontadas como negativas, ou ruins. O diretor foi chamado, nesse momento, para participar da reunião, ajudando a responder a algumas críticas.

Esse momento foi muito rico. Um pai perguntou o que ia mudar, a partir daquela reunião? Respondemos que dependeria deles, e de sua maior participação nas atividades da escola. Infelizmente, pouco mudou, pois o projeto não foi levado adiante, pelos motivos já apresentados.

Uma segunda ação na qual me envolvi diretamente foi uma homenagem a um ex-aluno assassinado durante o feriado da Páscoa de 2015. Os familiares solicitaram à direção espaço para realizar, na escola, uma homenagem ao seu filho. A direção combinou que eles o fariam no recreio da terça-feira, dia 7 de abril. E foi o que ocorreu.

Familiares e amigos do rapaz levaram um cartaz onde havia a foto dele e uma frase falando em paz. Colocaram um cd para alunos e professores, que se reuniram no pátio, escutarem. O cd era de uma música que ele gostava, um rap que abordava questões sobre violência, fazendo um chamamento à paz. Depois ofereceu-se o microfone para quem quisesse falar algo sobre o ex-aluno. Dois professores e alguns familiares e amigos o fizeram. A homenagem encerrou com um minuto de silêncio. Depois de encerrado o recreio e a homenagem, os familiares pediram autorização para recolher assinaturas de todos os que quisessem testemunhar seu carinho por ele. Permitimos que o fizessem, e carregaram o cartaz com a foto do rapaz, onde as pessoas assinaram.

Foi emocionante o momento, e eu percebi que aquela homenagem era uma forma de consolo para a mãe e os demais familiares do rapaz, uma forma de sentirem que seu filho tinha valor, que as pessoas na escola, que conviveram com ele, guardavam dele uma lembrança positiva, distante da violência que lhe tirou a vida. A mãe precisava, provavelmente, guardar essa lembrança boa do filho, como aluno e colega das pessoas dali.

Houve outras ações que buscaram aproximar os pais da escola, mas a maioria delas aconteceu sem qualquer envolvimento de minha parte, e por isso abro mão de relatá-las, nesse momento.

TIJOLOS E RODAS

A presente seção recebe esse título por tratar da estrutura que embasa o sistema escolar brasileiro; do alicerce sobre o qual ele se constrói, e dos mecanismos que o põem em funcionamento. Os mecanismos em questão são o que acontece, o que se dá nas escolas; os agrupamentos e estratégias que permitem ou não o desenvolvimento da gestão democrática. No caso do presente trabalho, posso falar sobre o que seria; o que eu concebia como tal, e que pouco se desenvolveu.

No sistema escolar brasileiro, a educação escolar básica se define como um direito do cidadão e um dever do Estado. É um bem público, fundamentado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB, lei 9394/96. Ela regulamenta o funcionamento do sistema de ensino no país, suas diretrizes e normas. Para chegar até ela, percorreu-se um longo caminho.

Nosso país teve oito constituições. A primeira delas data de 1824. Em seguida, houve a de 1891, a de 1934, a de 1937, a de 1946, a de 1967, a de 1969 e a de 1988. Na Constituição de 1824 foi fixada a gratuidade do ensino primário, e a implantação de colégios e universidades foi incorporada ao conjunto dos direitos civis e políticos.

A Constituição Republicana de 1891 atribuiu ao Congresso Nacional a responsabilidade exclusiva de legislar sobre o Ensino Superior, além da prerrogativa de criar escolas secundárias e superiores nos Estados, e de responder pelo ensino secundário no Distrito Federal. Cabia-lhe, também, legislar sobre o ensino primário e secundário em todos os Estados, e “implantar e manter escolas primárias, secundárias e superiores. Nestes dois últimos casos, o Governo Federal poderia, igualmente, atuar” (Carneiro, 2013, p. 25)

Em 1920, alguns educadores, como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Almeida Júnior, Roquete Pinto e Pascoal Leme, dentre outros, iniciaram um projeto nacional democrático, intitulado Pioneiros da Educação Nova. Em 1932, eles lançaram um manifesto, que foi bem recebido pela sociedade, e garantiu a participação de alguns deles na Constituinte de 1934.

A Constituição de 1934 criou o Conselho Nacional de Educação. Além disso, a tarefa de fixar diretrizes e bases da educação nacional passaram a ser atribuição da União

Federal, exclusivamente. Os Estados e o Distrito Federal conquistaram autonomia para a organização de seus sistemas de ensino, e instalar Conselhos Estaduais de Educação, com as mesmas finalidades e funções do Conselho Nacional. Além de outras conquistas, tais como gerenciar a distribuição de verbas que subsidiam a educação pública, ela foi a primeira a exigir da União a elaboração de Um Plano Nacional de Educação.

Na Constituição do Estado Novo, de 1946 havia “muito das ideias e do espírito do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932”. (Idem, p. 27). Criou-se, então, o Ministério da Educação e Cultura, e teve origem a Lei 4024/61, com uma longa trajetória, desde a apresentação de seu texto inicial, em 1948, até sua aprovação, em 1961. Ela é considerada nossa primeira LDB.

A Constituição de 1967 se instaurou em um período de arbitrariedades políticas e sociais. Ela apoiou as instituições particulares de ensino, destinando, às mesmas, recursos públicos, sem o estabelecimento de critérios para tal distribuição. Além disso, a obrigatoriedade de percentuais do orçamento que se destinavam à educação, conquista da Constituição de 1934, foi retirada.

A Constituição de 1969 apresentou poucas diferenças com relação à anterior, no que se referia à educação. Aos municípios, imputou a obrigatoriedade de investirem vinte por cento da sua receita no ensino primário. Muitos Atos Institucionais foram investidos contra a atividade docente. Foram tempos difíceis para a Escola, que tinha suas atividades constantemente vigiadas por agentes políticos do Estado.

Chegamos, por fim, à Constituição de 1988, também chamada de Constituição Cidadã, por contar com a participação de movimentos populares em sua construção. É ela que atualmente rege o país. Nela, a educação é considerada um direito de todos, e deve ser “universal, gratuita, democrática, comunitária e de elevado padrão de qualidade. Em síntese, transformadora da realidade”. (Carneiro, 2013, p. 28)

A Constituição, a LDB e o PNE (Plano Municipal de Educação) são os pilares sobre os quais se sustenta a educação escolar no país. Eles “estabelecem novos fundamentos e estratégias para a organização e a gestão dos sistemas de ensino”.

(Bordignon, 2005, p.4) Instituem-se os Conselhos de Ensino e os Conselhos Escolares, com o fim de impulsionar e promover a gestão democrática.

Esses fundamentos têm suas origens na compreensão das instituições públicas como pertencentes ao público (a dimensão da “res-pública”), e da cidadania como exercício de poder (cidadãos governantes), superando o paradigma patrimonialista, que considera o bem público como pertencente aos governantes e que dá suporte às políticas centralizadoras e às práticas autoritárias e, ainda, que situa os cidadãos como se fossem súditos. (Idem, p.5)

A educação básica é um direito de todos, obrigatória para quem tem idade entre 6 e 18 anos. Por ser considerada um direito público subjetivo, aqueles que não obtiverem uma vaga no período regular, poderão recorrer à justiça para fazer valer seu direito. Além disso, os responsáveis por crianças e adolescentes na faixa etária mencionada, que não providenciarem suas matrículas, poderão ser penalizados pela justiça.

Para aqueles que não conseguiram ingressar na escola em tempo hábil, a lei garante que não há limite de idade para gozar desse direito. Qualquer adolescente ou adulto pode ingressar na escola, a qualquer tempo, desde que haja estabelecimentos e vagas disponíveis. Infelizmente, nem todas as escolas dispõem da modalidade EJA.

As leis e normas que buscam regulamentar a educação em nosso país, infelizmente, não dão conta, por si só, de garantir o funcionamento correto das instituições de forma ética e democrática. Sofremos, em nosso país, de uma “tendência hipernomatizadora”. Há um “descompasso entre o Brasil oficial e o Brasil real” (Bordignon, 2005, p. 5), conforme já alertava Anísio Teixeira. O que ocasionou esse descompasso talvez seja o fato de que o Brasil se constituiu como Estado antes de constituir-se como Nação.

O conceito de Nação era compreendido como o conjunto de cidadãos de um Estado, mas, a partir do século XIX, do advento da Modernidade e da Revolução Industrial, passou a ser visto como um movimento de integração econômica, política e cultural em um determinado território.

A ideia de Estado existe desde tempos muito remotos, e foi também se transformando. Atualmente é compreendida como uma organização política que conquista, afirma e mantém a soberania sobre um determinado território, e passa a regulá-lo e exercer

controle social sobre o mesmo. Algumas nações supõem unidades fictícias, pois se constituíram através de imposição, do uso da força de alguns grupos sobre outros.

Nos dois últimos séculos, constituiu-se um Estado-nação idealizado, gerando uma identidade nacional fictícia, e a Escola desempenhou um papel crucial nessa construção. Escola e Estado encontram-se imbricados na fabricação de identidades nacionais via homogeneização de “identidades dispersas, fragmentadas e plurais”. (AFONSO, 2005, p. 18). Isso porque a escola, historicamente, tem se encarregado de ignorar diferenças, em prol de um modelo único de cidadão a ser formado. O Estado prega a diversidade cultural enquanto se encarrega, via instituição escolar, de uniformizar e homogeneizar.

Afonso (2005) acusa a escola de promover a violência simbólica, na medida em que obriga todos a se submeterem a modelos padronizados, impostos culturalmente. Trata-se de um modelo hegemônico, conforme as relações de poder estabelecidas no âmbito da comunidade em que se insere.

O direito à educação tem como pressupostos a igualdade e a pluralidade. A igualdade pressupõe que todos, seja qual for sua origem, etnia, religião, classe social ou gênero, terão acesso à escola. Numa sociedade como a brasileira, crivada de desigualdades sociais, a garantia de oportunidades comuns a todos é fundamental para que as barreiras entre os grupos sociais vão, aos poucos, se desfazendo.

Devido a suas peculiaridades, a instituição escolar ainda está longe de formar cidadãos autônomos e democráticos, mas essa deve ser uma de suas metas. É fundamental que a escola se conduza por preceitos de democracia participativa, pois o exercício da democracia e da autonomia faz com que alguém se torne conhecedor de suas capacidades e aptidões, a fim de contribuir com a construção de uma sociedade igualitária, justa e livre de preconceitos.

Na Constituição Federal de 1988, no inciso IV do artigo 206, a Gestão democrática nas escolas públicas tornou-se lei. Posteriormente esse status foi reforçado pela LDB, que estabelece, no artigo 3º, inciso VIII, que um dos princípios que deve reger o ensino é a gestão democrática.

No artigo 14 da LDB estão contidas as seguintes determinações:

Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na Educação Básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I. participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político-pedagógico da escola;
- II. participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares e equivalentes.

Gestão significa gerenciamento, administração. Democracia vem do grego *demo*, que significa povo, e *kratia*, que significa governo. Gestão democrática, portanto, é gerenciamento feito pelo povo. Com certeza, nossas escolas estão ainda engatinhando nesse sentido, pois o povo (comunidade escolar) pouco decide, administra ou gerencia a escola.

Por outro lado, é muito difícil, para os gestores, conduzirem essa participação, pois eles necessitam dar conta de múltiplas facetas de uma estrutura bastante complexa, na qual se incluem conflitos entre professores e alunos, dentre outros, além de inúmeras demandas. No entanto, o desejo de promover a participação democrática no gerenciamento escolar é fundamental para que se superem, paulatinamente, os obstáculos.

A concepção de gestão que têm os diretores de escola é importante. Há diretores que pretendem gerenciar a escola pública como se ela fosse uma empresa particular. Por isso, considero necessária uma ampla discussão entre todos os segmentos, e especialmente entre o grupo de professores, no sentido de delinear o perfil de direção que se deseja e necessita para garantir o processo democrático. Essa discussão deveria ocorrer de forma permanente: antes de iniciar um processo eletivo e durante a gestão.

No município de Porto Alegre, os diretores são eleitos pela comunidade escolar, a cada três anos. Faz falta, em meu ponto de vista, a oferta de formações, proporcionada pela secretaria de educação, para garantir que o processo eleitoral ocorra de forma tranquila e consciente, com estabelecimento de critérios para escolha dos novos diretores, e discussão, entre os segmentos escolares, com a possibilidade

de apontamento daqueles que melhor se adequem aos critérios escolhidos. O que ocorre com frequência é que as disputas fazem surgir ou aprofundam rivalidades que se mantêm depois de concluído o processo eleitoral, prejudicando, por vezes, a gestão vitoriosa, e poluindo o ambiente e as relações entre professores.

Os gestores, uma vez empossados, precisam estar atentos ao dinamismo da escola; à forma como se constroem as relações entre seus diversos segmentos, e o modo como essas relações sofrem a ação das regras e princípios que regem a instituição. Nem sempre é possível prever os resultados das ações pedagógicas, técnicas ou administrativas sobre o grupo social específico que compõe cada unidade escolar. Por isso, mesmo ao fazer um planejamento minucioso, é preciso ter ciência de que situações imprevistas podem ocorrer, e apenas com ajuda de todos os envolvidos será possível contornar alguns problemas inesperados.

Gerir algo ou alguém, a princípio, é fazer com que se mantenha em boas condições de funcionamento. É o mínimo que se espera de um bom gestor. E para obter bons resultados, espera-se que ele, com sua equipe, planeje ações para promover um convívio saudável, em que o diálogo franco e a cooperação sejam a tônica. A questão é: com que forças ele poderá contar, e quão ativo ele deverá ser, para atrair colaboradores ao redor de si?

Uma dificuldade para implementação de gestões democráticas é o fato de que alguns professores resistem a propostas de trabalho coletivas. Para que a grande maioria deles participe, necessita haver um trabalho de conscientização do lugar que ocupam, examinando sua posição no que diz respeito às forças, compreendendo a forma como elas atuam, e optando pela continuidade ou transformação de sua forma de agir.

Tal trabalho requer estudo, e nem todos os professores querem estudar. Alguns se julgam prontos, e afirmam que já estudaram muito, em suas vidas. Seja como for, a unanimidade é impossível de ser alcançada. Se houver alguns professores dispostos a empreender uma transformação, ela já estará em curso.

A união dos docentes em torno de um objetivo comum certamente seria benéfica ao corpo discente. Há algumas iniciativas solitárias, outras vão se agrupando, e é

possível perceber uma mudança na escola, hoje, se a compararmos com a escola que cursamos, vinte ou trinta anos atrás. Algumas práticas se dirigem à condução dos alunos para o exercício da cidadania autônoma e responsável.

Cidadania é uma palavra com origem no latim *civitas*, que se relaciona a cidade. Na Roma antiga, o termo era empregado para indicar direitos políticos, determinando o que alguém poderia ou não fazer. A cidadania era exercida entre iguais, pessoas da mesma classe social.

Vivemos, ainda, em um regime onde impera a desigualdade. Os direitos igualitários, embora reconhecidos, não têm seu exercício assegurado. A escola é um espaço privilegiado para o exercício da democracia e da cidadania, pois nela se encontram indivíduos oriundos de variadas origens, e coexistem diferenças, sejam elas culturais, religiosas, étnicas, de gênero, ou outras quaisquer.

Para ampliar a participação de todos e promover a multiplicidade de opiniões, uma gestão escolar, além da sua equipe diretiva, conta com a participação de outras instâncias, dentre elas o Conselho Escolar, e em alguns casos, o Grêmios Estudantil e a Associação de Pais, Mestres e Funcionários.

O Conselho escolar é um órgão de natureza deliberativa, consultiva, avaliativa e fiscalizadora. Ele elabora pareceres sobre a organização e realização do trabalho pedagógico e administrativo da escola. Obedece à Constituição, ao ECA, à LDB, ao PPP e Regimento da escola e à Secretaria de Educação ao qual a escola está vinculada. Ele pode ser um grande aliado da direção, desde que haja sintonia em suas ações, e o estabelecimento de respeito mútuo e cumplicidade.

As APMFs se constituem como pessoas jurídicas de direito privado. Seus membros não são remunerados, e são escolhidos por tempo indeterminado. Sua função é promover a integração entre escola e comunidade, e sua existência foi regulamentada a partir de 1978, em substituição à Caixa Escolar, que arrecadava fundos para prover as necessidades de alunos com poucos recursos, fornecendo a eles material escolar, uniforme e merendas

Grêmios Estudantis são órgãos representativos dos alunos da escola. Seus membros são eleitos e têm o objetivo de estimular a participação democrática, defender os

direitos dos alunos, promover atividades culturais, educativas, esportivas e sociais, além de buscar intercâmbio cultural e educacional com outras instituições. Sua existência se estabelece pela Lei Federal 7398 de 4 de novembro de 1985.

Para a escola funcionar adequadamente, e todas as instâncias realizarem suas tarefas da melhor maneira possível, é importante que algumas regras de comportamento se façam cumprir. São regras simples, que privilegiam a boa educação e a gentileza nos relacionamentos. Se algumas dessas regrinhas forem cumpridas, a qualidade das relações estabelecidas vai colaborar com um bom ambiente escolar, haverá um clima organizacional satisfatório.

Apesar de ser reconhecida como local onde se ensinam rotinas, a escola funciona como um organismo dinâmico, que se movimenta o tempo todo. Parece respirar, contrair-se e distender-se de acordo com os humores e com os fluxos de frequências e ausências. Um dia nunca é igual ao outro, por mais que se organizem rotinas.

Ela se alimenta de ideias, palavras, grandezas, números... e também de sensações, emoções e sentimentos de todos os tipos, na medida em que muitos encontros e desencontros nela ocorrem. Quem sabe quantas alegrias e dores se atualizam, a cada dia, no privilegiado espaço escolar?

O clima organizacional diferencia uma escola de outra, provoca frio ou calor, aproximação ou distanciamento. Entre os professores, como se efetua o clima? As ações e paixões interferem no clima, distendendo e contraindo.

Existe, hoje, uma certa desconfiança em relação ao trabalho dos professores. A sociedade questiona, avalia, sugere, julga. Todos se consideram no direito de dizer o que os professores devem ou não fazer. Os professores também sentem um desconforto, e o mal-estar se dá de ambos os lados. O que fazer para modificar essa sensação? A gestão democrática, ao dar voz para todos os segmentos, pode empoderar a escola, tornando-a um corpo fortalecido, onde as demandas que vêm de fora não se sobreponham ao que a escola, no exercício de sua autonomia, quer. E na construção do Projeto Político Pedagógico a comunidade escolar pode registrar sua identidade, o que ela é, o que ela quer.

Pode-se afirmar que um projeto político pedagógico é um instrumento que prevê ações futuras, administradas por um grupo de gestores e demais segmentos que compõem uma escola; ações essas direcionadas à educação dos indivíduos que a frequentam, preferencialmente alunos, foco e razão da existência da instituição escolar, mas ainda professores, funcionários e pais/responsáveis por eles.

Eu o vejo como um mapa e, ao mesmo tempo, uma carta de intenções da comunidade escolar. Nele devem estar registradas as suas características, bem como seus desejos, projetos, anseios.

A construção de um PPP, por si só, deveria dar conta da superação de condutas competitivas, pois ele é um instrumento de construção coletiva, que propõe uma ação democrática, com a participação de todos. Ele deve direcionar a ação, e garantir a qualidade da mesma. Entenda-se que qualidade se refere tanto à questão técnica quanto à questão política, e essa última implica em se ter clareza sobre o que fazer, para que fazer, aonde nos leva e a que interesses serve.

A ideia-chave do projeto é construir a unidade no diverso, considerando o coletivo em suas dimensões de qualidade técnico-política e de democracia participativa. A construção, o desenvolvimento e a avaliação do projeto são práticas sociais coletivas, decorrentes da reflexão e da convergência das finalidades e objetivos. (Veiga, 2013, p.163)

Quando se fala em gestão democrática, vem à tona a expressão autonomia. No entanto, há uma confusão com respeito à significação dessa palavra. Há quem julgue que ser autônomo é possuir liberdade ou independência total. No entanto, a autonomia, no que diz respeito às escolas, está relacionada ao coletivo, e se constrói “na negociação de várias lógicas e interesses: acontece em um campo de forças no qual se confrontam e equilibram diferentes poderes de influência, internos e externos”. (Medeiros, Luce, s.a., p. 7)

Antes de me matricular no curso Escola de Gestores, eu já acreditava em uma escola onde todos tivessem voz, e pudessem expressar suas diferentes visões sobre o fazer pedagógico. O curso me forneceu novos elementos para compreender de que forma seria preciso agir para desenvolver uma gestão democrática. Algumas de minhas

concepções, manifestas no período de campanha eleitoral, apontavam nessa direção.

Sei que, para desenvolver um trabalho em equipe, é preciso saber ouvir. Opiniões várias, complementares ou opostas, e discuti-las, a fim de decidir por uma, ou por uma mistura delas. Eu me preocupava muito com as reuniões pedagógicas, cujas pautas, em grande parte das vezes, eram pouco atraentes, e não estimulavam uma ação coletiva. Por isso, uma das propostas de campanha, de minha autoria, era que os professores pudessem escolher algumas pautas das reuniões.

Devido aos problemas já apresentados, a equipe não adotou essa estratégia, o que, por fim, rendeu críticas à equipe de coordenação pedagógica, que, no entender do corpo docente, parecia não planejar as reuniões, e não investir no pedagógico.

Eu acreditava que seria benéfico adotar modelos de pauta que possibilitassem a inserção de assuntos do interesse dos professores, e que pudessem ser planejadas em conjunto com eles, e não apenas pela equipe diretiva.

Quando atuava em sala de aula, eu costumava achar as reuniões cansativas, e esperava que elas acrescentassem algo ao meu trabalho, como a possibilidade de trocar experiências com colegas, descobrindo, nos modos de agir dos outros, caminhos diversos do meu, para construir práticas alternativas a partir dessas trocas. Achava importante, ainda, que as reuniões eventualmente abordassem, além dos assuntos previstos em pauta, assuntos prementes, partindo de acontecimentos ainda vibrantes, com o calor do dia.

Pretendia, enfim, romper com o modelo de reuniões semelhante a aulas expositivas. As reuniões pedagógicas, via de regra, ocorrem com alguém (direção, supervisão, SOE) falando, projetando algum material, explicando propondo. Os professores, enquanto isso, ficam sentados, passivos. Depois de encerrada a exposição, dá-se um tempo para perguntas ou argumentações. E, tal como ocorre nas aulas expositivas, frequentemente, alguns professores se distraem, conversam, corrigem trabalhos, mexem nos celulares, riem. Tal como os alunos em aula, deixam de prestar atenção às falas de quem coordena a reunião.

Eu penso que reuniões pedagógicas deveriam funcionar como fóruns de discussão de assuntos pertinentes ao fazer pedagógico, como dificuldades enfrentadas, novas técnicas, e outros assuntos afins. Além disso, algumas delas poderiam ocorrer na forma de oficinas de construção de jogos e material didático coletivo.

Outra proposta da direção que componho, que contempla os objetivos de uma gestão democrática, é a assembleia de alunos. Pretendíamos dar voz aos alunos, e fazer com que se reunissem periodicamente para tratar de assuntos de seu interesse, e se organizassem em um grêmio estudantil atuante. Por fim, no primeiro semestre de 2015, um aluno, representante da UMESPA (União Metropolitana dos Estudantes Secundários de Porto Alegre), esteve na escola, e solicitou autorização para reunir os alunos de terceiro ciclo e criar um grêmio estudantil. E então o SOE e a direção acompanharam o processo, e o Grêmio Estudantil de nossa escola nasceu.

Com ajuda do diretor, os alunos do Grêmio realizaram um campeonato esportivo. E depois disso, as reuniões entre eles foram se esvaziando, e por fim, deixaram de se reunir.

Não se pode responsabilizá-los por esse fracasso, afinal, a própria equipe diretiva encontrou dificuldades para se reunir e se organizar enquanto grupo. A análise desse fracasso será desenvolvida na seção intitulada Corpos, afetos, culturas. Quero enfatizar que, embora a gestão da qual participo não tenha, até o presente momento, obtido sucesso na implementação de uma gestão mais democrática, temos, pela frente, quase um ano de trabalho, e quem sabe, seja possível, ainda, redirecionar as forças em nossa escola, e avançar em termos de participação de todos os segmentos.

MEU JEITO DE FAZER

Ao desenvolver meu Projeto de Intervenção, eu devia utilizar a metodologia da pesquisa-ação. Como o desenvolvimento do mesmo não obteve êxito, perdeu-se o sentido em aplicar essa metodologia ao trabalho.

Aventurando-me nesse novo caminho, busco definir uma linha metodológica a partir das indicações de Corazza, percorrendo labirintos, nos quais aprendi a me conduzir com uma certa desenvoltura.

Na tentativa de explicar a trajetória que persigo, e descrever as curvas deste labirinto, roubo suas palavras, “para que, ao modo de Nietzsche, esta escrita funcione como uma flecha, que um/a pensador/a atira, assim como no vazio, para que outro/a a recolha e possa, por sua vez, enviar também a sua, agora em outra direção”. (Corazza, 2002, p. 106)

Essa metodologia talvez se aproxime de uma análise teórica, e quem sabe eu possa caracterizá-la dessa forma. De qualquer forma, penso que ela guarde ainda algumas semelhanças com a pesquisa-ação, como o fato de que ela aponta para uma mudança, da qual o pesquisador fará parte, na medida em que modificará também a si mesmo. Por outro lado, na pesquisa-ação crítica, as mudanças são geridas e negociadas no coletivo, o que não ocorreu, pelos motivos anteriormente explicitados.

Como uma autêntica “filha do século XX”, sinto-me tentada a questionar e experimentar, forçando os limites do que poderia ser, exatamente, uma análise teórica. A expressão entre aspas foi dita por um antigo e querido professor de filosofia, pois, segundo ele, eu costumava “relativizar” tudo. O fato é que sinto-me mais próxima das filosofias pós: modernas, estruturalistas, da diferença; essas que não prescrevem formas de se fazer pesquisa: antes perguntam, mapeiam terrenos, lançam linhas para evitar que a gente se perca, tal qual a linha lançada por Teseu no labirinto do Minotauro

Aos poucos, esse trabalho/pesquisa faz com que eu me redescubra, e quem sabe consiga reinventar-me logo ali adiante, a fim de dar um salto. Quiçá esse trabalho contribua com uma transformação, alterando ideias e práticas futuras, com relevância para outros educadores ou gestores..

Esse labirinto metodológico que vou criando mais se parece com uma teia de aranha disforme que vou tecendo, na tentativa de construir meu mapa, inédito, sem moldes, “território resultante da pororoca ente a prática da pesquisa educacional crítica e as teorizações *pós*.” (Corazza, 2002, p. 108).

O que quero dizer, afinal, é que não escrevo como quem percorre uma pista com princípio e fim determinados ou claramente visíveis. Procuo manter o máximo de lucidez e coerência, mas desconheço as curvas em que posso me envolver, no decorrer da escrita, na medida em que me entrego ao seu movimento fluido e impreciso. Seja como for, carrego meu carretel de linha, para saber, se necessário, retornar ao início, e então recomeçar.

É preciso alertar, caso ainda não esteja claro, que o problema por mim enunciado, a princípio, não se encontrava visível, e talvez nem existisse. É bem provável que eu o tenha inventado, engendrado a partir das necessidades que tive de compreender ou explicar o que ocorreu em minha escola durante o período em que frequentava o curso, e buscava adequar as teorias estudadas ao que acontecia lá.

Para dar conta dessa tarefa, fui atrás das perspectivas teóricas que mais parecem se adequar a meu problema, e das ferramentas que me possibilitam acessar essas perspectivas. As ferramentas, a princípio desorganizadas, vão ocupando seus respectivos lugares na caixa, à medida que a linha vai se desenrolando e o labirinto sendo percorrido.

Corazza afirma que não escolhemos este ou aquele método, mas somos tomados por um, conforme o que “nos cerca e nos constitui” (p. 124) A escola atua como mecanismo que obedece um ritmo instável. Embora pretenda impor disciplina e ordem, os movimentos e acontecimentos que nela ocorrem seguem a padrões desordenados e imprevisíveis. Os padrões de minha escrita, de certa forma, assemelham-se a ela. As ideias que aqui desenvolvo surgem caoticamente. À medida que as redijo, vou tentando ordená-las e estabelecer o melhor lugar para cada uma delas, escolhendo onde se encaixam e complementam o fluxo do pensamento.

Sigo, então, este rumo, tomada pela perspectiva que me escolheu, em busca de um bom desenvolvimento, que sirva não apenas aos meus interesses, mas despertem a

curiosidade e o interesse de todos que com essa escrita se deparem. E que ela lhes possa ser útil.

CORPOS, AFETOS, CULTURAS

A principal pergunta que se coloca, nessa seção, remete ao título do trabalho: o que é capaz de transformar um corpo docente doente em um corpo potente? O que se pode fazer para curar esse corpo do ressentimento, das paixões tristes, das forças reativas? É possível transformá-lo?

Tudo dependerá dos encontros. O que se produz, nos corpos simples (os professores, as singularidades) que interfere e determina o funcionamento do corpo composto – o docente?

Quais as relações que se produzem entre um e outro, e a que fluxos obedecem? Como as forças se posicionam?

Como podem, os corpos docentes, produzir boas e potentes ações, e promover alegria nas ações coletivas?

Alguns corpos docentes privilegiam as disputas internas, que causam enfraquecimento do trabalho, ao invés de privilegiar as ações positivas. Outros não. Meu interesse nesse trabalho foi direcionado ao primeiro tipo, àqueles que vestem a moral do ressentimento. Moral do camelo, que antecede o leão, em Zaratustra.

O camelo é dócil e submisso. Carrega pesados fardos sem se rebelar; tudo o que ele faz é obedecer e reclamar. Pragueja contra os que o dominam, fofoca, blasfema. E isso o alegra, o alivia. É prisioneiro das paixões tristes, mergulha no ressentimento. E o que faz para mudar sua situação? Nada. Dissemina boatos, conspira contra os fortes, os que o dirigem, os que comandam. Considera-se injustiçado.

Mas a justiça, para que lado pende sua balança? Nietzsche afirma que sua origem está em “um acerto entre poderosos mais ou menos iguais (o equilíbrio como pressuposto de todo contrato, portanto, de todo direito.)” (Nietzsche, 1998, p. 11)

Quem julga, quem estabelece a justiça? Historicamente, são os vencedores que o fazem, e aos vencidos resta submeter-se ou lutar. Os que lutam, se saírem

vencedores, serão os próximos a julgar, absolver ou condenar. Desse modo, ela troca de lado conforme as forças atuantes, vencedoras ou vencidas.

Em *A Genealogia da Moral*, Nietzsche pesquisa a origem dos valores. Acerca do que é bom ou mau, ele afirma:

(...) o juízo 'bom' não provém daqueles aos quais se faz o 'bem'! Foram os 'bons' mesmos, isto é, os nobres, poderosos, superiores em posição e pensamento, que sentiram e estabeleceram a si e a seus atos como bons, ou seja, de primeira ordem, em oposição a tudo que era baixo, de pensamento baixo, e vulgar e plebeu. (Nietzsche, 1998, p. 19)

Ele afirma, ainda, que os mais terríveis inimigos são os mais impotentes, pois, o seu ódio internalizado toma proporções imensas. Eles agem na surdina; se esgueiram silenciosamente, conspirando, maldizendo, envenenando. E provocam, desse modo, o enfraquecimento de seus oponentes. Não lutam abertamente, mas, por meio de intrigas, provocam outros, que lutarão em seu lugar, para seu regozijo.

Assim funciona a moral dos escravos, a moral do camelo. Enquanto os nobres dizem sim a si mesmos, afirmando sua potência, os escravos dizem não "a um 'fora', um outro", um 'não eu' - e este Não é seu ato criador". (Idem, p. 29)

Os leitores talvez se perguntem qual a relação dessa moral com um corpo docente. A essa indagação eu respondo com palavras de Corazza, que afirma que os professores são os mestres da culpa:

Se os professores são contemplados com um olhar favorável ou desfavorável? Invariavelmente, se os vê ocupados numa única tarefa: culpar os outros. Tantos séculos de culpabilização não são suficientes para ver aonde a culpa leva? (Corazza, 2006, p. 15)

Quem culpabiliza os outros, exime-se de agir, de assumir qualquer responsabilidade pelo que não funciona. E assim se produz, nas escolas, um clima venenoso, de fracasso e tristeza, contaminado pela moral do ressentimento. Nem todos percebem, é um jogo que se joga de forma inconsciente. Eu já participei dele por muito tempo, sem perceber. Os professores, enredados em seus afazeres, em carregar seus pesados fardos, não percebem o que estão jogando, e vão se atolando na lama, perdendo potência pouco a pouco.

Antes de assumir a vice-direção de uma escola, eu também não percebia com tamanha clareza o que ocorre nesse emaranhado de relações que se estabelecem no dia a dia escolar. Foi preciso sair de meu lugar de conforto, a sala de aula, para enxergar com maior clareza, o que eu antes sentia, mas não compreendia.

Não são todos, evidentemente, que entram no jogo. Há professores potentes, que criam, propõem, provocam pequenas mudanças. Suas ações conseguem contaminar alguns colegas. Outros torcem o nariz, afinal é mais cômodo permanecer mergulhado na lama. Enquanto gestora, eu me pergunto o que é possível fazer para sacudir esses colegas? Gostaria que eles despertassem, por um instante, ao menos, de seu torpor, ainda que fosse para contradizer, raivosamente, o que afirmo.

Eu confesso: receio que minhas palavras sejam túbias, incapazes de mobilizar a todos. Se alguns as lerem e ela lhes provocar algum incômodo ou desejo de mudar, já não terão sido escritas em vão.

Certamente, é difícil modificar o que já se cristalizou. E são muitos anos de acomodação, negação das potências, e submissão a um sistema que prefere camelos a seres livres. Há um apreço à obediência, ao silêncio, aos bons costumes, à moral de camelos. Existe uma “maquinaria produtiva, que funciona para além das teorias, epistemologias, palavras de ordem. Assim se compreende porque é tão difícil criar um povo de pensadores na educação”. (Corazza, 2006, p. 16)

Ainda é pequeno o número de professores que escrevem sobre sua prática, que avaliam o seu fazer. E quando o fazem, na maioria das vezes, é um estudo direcionado aos alunos, ao fazer deles. E se o fizessem mais? Se ao menos estudassem, se refletissem sobre suas práticas, com a mesma seriedade que tiveram em seu tempo de graduação?

Os professores avaliam, mas não se auto-avaliam, exceto quando a supervisão o exigem, uma ou duas vezes por ano. E muitos o fazem apenas para realizar uma tarefa que foi solicitada. Quem quer mudar? Eis o problema: a mudança desejada, na maioria das vezes, é a do outro. O outro deve mudar para adaptar-se a nós, para satisfazer nossas necessidades e desejos. Nunca nós, nunca eu.

E desse modo, seguimos, compondo corpos docentes, em sua maioria, doentes, cansados, lamuriosos, estagnados, ou revoltados. Às vezes não. Houve um momento, em minha escola, em que acreditei que havia, ali, um corpo potente, alegre, criativo, capaz de efetuar mudanças, de “mover montanhas”. Foi quando uma professora se despedia do grupo, em uma reunião de professores. Ela estava entrando em Licença para a aposentadoria. Rendemos-lhe homenagem, e cantamos. E todos cantaram juntos, e foi lindo! Havia um feixe de energia positiva, de afetos alegres, que parecia palpável. Naquele dia eu acreditei na possibilidade de transformar aquele corpo.

Um corpo, para Spinoza, não é necessariamente um corpo físico. Ele pode ser “um corpo sonoro, pode ser uma aula ou uma ideia, pode ser um *corpus* linguístico, pode ser um corpo social, uma coletividade”. (Deleuze, 2002, p. 132)

Há corpos simples, que se caracterizam pela lentidão e velocidade, pelo movimento e pelo repouso. Esses corpos simples se unem, estruturando um corpo mais complexo, composto. Para Spinoza, os corpos simples são partes do corpo humano, que, por sua vez, é composto. Nesse trabalho, defino os corpos simples como sendo dos professores individualmente. Cada um deles, cada singularidade, que compõe o corpo docente, é contado como corpo simples, e o docente, como um grande corpo composto.

Entre esses corpos – os simples e o composto - circulam muitos desejos e paixões. Desejos resultam em ações, e paixões, na inércia. Um corpo afetado por algo que está dentro de si, age, produz ação, resultando em afetos positivos, em alegria. Se o que o afeta está fora, ele sofre, padece. Produz-se paixão e dor.

A palavra afeto, nesse trabalho, carrega um sentido diferente de gostar de alguém ou algo. Recorro a Spinoza, que explica: “Por afeto entendo as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções”. (Spinoza, 2007, p. 163). Afecções, por sua vez, são “imagens ou marcas corporais; e as suas ideias englobam ao mesmo tempo a natureza do corpo afetado e a do corpo exterior afetante”. (Deleuze, 2002, p. 55)

As ações se distinguem das paixões. Quando em nós ou fora de nós ocorre algo de que somos a causa, que nós provocamos, realiza-se uma ação. Quando algo ocorre

em nossa natureza, do qual não somos a causa, ou somos apenas de modo parcial, padecemos; vivenciamos uma paixão.

E então, se vejo um filme que me emociona, que me agrada, sou afetada por ele. Como o filme está fora de mim, não sou a causa desse afeto, e portanto, padeço, sofro uma paixão alegre. Ela aumenta minha potência. Por outro lado, se estou entusiasmada por alguma obra na qual me empenho, como esse texto que ora escrevo, produz-se uma ação, da qual sou a causa, e isso aumenta minha potência.

Há corpos que tendem à ação, e o fazem: abrem caminhos, atraem seguidores. E há os que seguem, e esses são igualmente necessários. Há os que comandam e os que obedecem. Os tiranos necessitam dos escravos. E vice-versa. Desempenho meu papel, ao questionar o que um corpo docente é capaz de produzir; desenvolvo hipóteses sobre o que ele poderia.

E então tento compreender algumas ações, imaginando que haveria uma estratégia elaborada, com o intuito de reverter sentimentos de fracasso em sentimentos vitoriosos, por um grupo que tenha perdido uma eleição que contava como ganha.

Trata-se do seguinte: É preciso observar atenta e incansavelmente o grupo vencedor, buscando sua menor falha, um pequeno deslize, suas inseguranças e incertezas. E ao encontrar uma, valer-se dela para tripudiar sobre a inexperiência e o desconhecimento, tentando transformá-la em erro intencional e arquitetado. E então apontá-la em alto e bom som, com muito alarde, a fim de que todos, mesmo aqueles que se encontravam felizes com o que percebiam, em seu limitado campo de visão, se deem conta do erro e apontem um dedo acusador, cobrando reparo imediato.

Dessa forma, os demais professores cruzam os braços, esperando que os gestores apontem o caminho para a redenção; é sua obrigação. E eles, por sua vez, se sentem mal, a ponto de se culpar, entre eles, pelo erro cometido. E ficam mais inseguros, e se perguntam: Quem é o culpado por este e aquele deslize? E se cobram e acusam mutuamente. E ocorrem, entre eles, rompimentos, desentendimentos, que enfraquecem, de imediato, a sua ação. E, mais uma vez, o corpo docente padece, pois aqueles que deveriam agir a fim de promover alegria, se ressentem, enquanto alguns corpos simples exultam.

O grupo que anteriormente se via como fracassado, transforma-se, de perdedor em herói. Herói por mostrar aos outros a verdadeira face dos que se diziam bons. É como se exultassem em dizer: - Viu? Eu estava certo, avisei que eles não eram bons.

Lamentavelmente, aqueles que se sentem por baixo e querem alçar o lugar de maior potência, agem com a intenção de destruir e desqualificar. Ao insistir na busca e acusação dos erros alheios, exercem, estrategicamente, uma espécie de bloqueio às boas ações, impedindo que os demais a percebam, e as valorize. São jogadas políticas, cuidadosamente elaboradas, jogadas maquiavélicas. Eles as jogam para parecer bons, enquanto os que eram, antes, vencedores, tornam-se perdedores, incapazes, maus. E são pressionados a mudar. A mudança, eles a vêem como necessária, sempre, para os outros, e nunca para si.

Alguns corpos simples se retraem, se eximem de participar, sejam quais forem as forças em ação. Eles se escondem sob suas carapaças, fingindo que nada é com eles, que nem estão ali, ou que estão unicamente para cumprir sua obrigação (dar aula), cumprir seu horário, e nada mais.

E o que é a obrigação de um professor? Para alguns é ensinar a seus alunos um conteúdo que está dado, está pronto. Basta, ao professor, retirá-lo das prateleiras do conhecimento, e entregá-lo aos alunos, que se limitarão a absorvê-lo e reproduzi-lo. E se não forem capazes, a responsabilidade será deles, da direção, da falta de material, do calor, do frio, das chuvas, da infrequência... sempre de outrem. Esse modelo de professor assemelha-se ao tirano ou ao escravo?

O esforço daquele que se sente por baixo e quer alçar o lugar de maior potência, nesse caso, é destrutivo. Ele quer destruir o corpo que não se compõe com o seu, que lhe proporciona um afeto mau. Busca os bons afetos para si; busca compor com corpos que lhe agradam, que aumentam a sua perfeição.

O que se dá nos encontros entre corpos semelhantes, que afetos se produzem? E quando, ao contrário, os corpos se encontram com outros que se diferenciam deles, que provocam afetos ruins? O que se dá num corpo com baixa potência, com capacidade reduzida de ação? Um corpo que sofre, que se percebe diferente, e não sabe como agir?

Spinoza distingue os homens, classificando-os em livres e não livres. Os primeiros são aqueles acometidos por paixões alegres; paixões que aumentam a potência de agir e pensar. O segundo tipo é de homens que vêm diminuída sua potência de agir, ao vivenciarem paixões tristes. Ele os caracteriza nas figuras do escravo, do tirano e do sacerdote. O escravo é o homem das paixões tristes, que vive aprisionado à sensação de impotência. O tirano é o que se alimenta das paixões tristes alheias, e delas extrai o seu poder. O sacerdote é quem sofre com as paixões tristes dos homens; e deles se compadece ou se indigna.

As paixões podem aumentar ou diminuir nossa potência. Quando encontramos um corpo que combina, que se compõe com o nosso, isso resulta em aumento de potência. Se, em um encontro, dois corpos se repelem, a potência diminui, o que causa tristeza. Mas a tristeza é, também, produtiva. Trata-se apenas de garimpar um pouco mais, para extrair, dela, as forças criativas. Um grupo doente pode curar-se, é capaz de potencializar-se. Como?

Não aponto modos, antes provoco, para que cada corpo docente, cada escola, busque seu jeito e afine seus instrumentos, na construção de uma prática afirmativa. de um trabalho coletivo, uma obra.

O comportamento do escravo é de lamentação e queixa: ele imputa sempre a outrem a culpa pela diminuição da sua potência, pelo seu sofrimento. Julga-se incapaz de agir positivamente, de impor seu desejo, tornando-se livre. O tirano, ao contrário, aponta seu dedo para os defeitos alheios, visto que ele se considera perfeito. Além disso, cobra obediência às regras e valores que ele julga como adequados e bons.

Esses dois modelos, do escravo e do tirano costumam predominar nas relações que se estabelecem nas escolas, entre os vários segmentos: professores e alunos, professores e pais, alunos e alunos, professores e funcionários, professores e professores. Ao analisar as relações estabelecidas entre os professores e a equipe diretiva de minha escola, observo que, embora tenha havido momentos em que todos agiram como homens livres, em grande parte das reuniões pedagógicas ou formações, predominaram as figuras do escravo e do tirano.

Quero deixar claro, no entanto, que não me refiro a qualquer colega em particular, mas analiso as forças atuantes nos encontros entre os corpos, e que incluo a mim mesma nesse padrão predominante.

Segundo Nietzsche há uma hierarquia, que pressupõe a quantidade e a qualidade das forças que atuam em um corpo. As forças superiores ou dominantes são ditas ativas, e as inferiores ou dominadas são ditas reativas.

A ideia de que eu sou bom e o que difere de mim é mau se manifesta no comportamento de grupo; faz parte da moral de rebanho, pois aqueles que pertencem a um determinado grupo, de componentes que se assemelham, serão julgados por todos do referido grupo como bons, não importa quais sejam seus comportamentos ou ações, ainda que essas ações pudessem ser julgadas como más, conforme a escala de valores em vigor.

Ao compor as paixões de Spinoza com a moral nietzschiana, experimento traduzir o resultado da seguinte forma: Eu sou bom, portanto, quem está comigo é bom também, e quem está contra mim é ruim. Isso no caso daqueles que possuem a estima em alta conta, por confiarem em seu conhecimento ou outras habilidades que os distingam dos demais. Ao contrário, se a estima é baixa, podemos pensar que aqueles que estão comigo, tal como eu, são ruins; e bons são os outros, aqueles que estão lá fora, e sabem coisas que eu não sei.

Nietzsche afirma que as comunidades, outrora, contraíam dívidas com seus antepassados, pois as realizações e glórias que vivenciavam eram decorrentes de seus feitos heroicos, de sua luta e sacrifícios. Dessa forma, reverenciavam-nos como causadores de seu sucesso e abundância. Quanto mais vitoriosos se sentiam, mais os temiam. E se, ao contrário, se sentissem fracos, e entrassem em declínio, o temor que sentiam por eles iam diminuindo, e formava-se “uma imagem cada vez mais pobre de sua sagacidade, de sua previdência e da presença de seu poder”. (Nietzsche, 1998, p. 78)

Esse comportamento é observado ainda hoje. Quem é forte sente-se grato e, de certa forma, devedor àqueles que, de alguma forma, o impulsionaram a esse lugar. Ao contrário, aqueles que se sentem fracos, querem destruir os que, no seu ponto de vista, são responsáveis por sua fraqueza.

Ao analisar as relações estabelecidas entre os professores e a equipe diretiva de minha escola, observo que, embora tenha havido momentos em que todos agiram como homens livres, em grande parte das reuniões pedagógicas ou formações, predominaram os comportamentos de escravo e de tirano. Quero deixar claro que, para essa análise, não me refiro a qualquer colega em particular, e sim a forças atuantes nas inter-relações, e que incluo a mim mesma nesse padrão predominante.

No livro *A alegria na escola*, de Snyders, há o título de um capítulo com a pergunta: “Por que a escola leva tão frequentemente à não satisfação”? A análise que ele desenvolve toma como referência a perspectiva dos alunos, mas eu a transponho para o ponto de vista dos professores: Por que eles não se satisfazem com o que fazem na escola?

Nas relações entre professores e alunos, via de regra, os primeiros se consideram superiores, por julgaram que sabem mais, posto que detêm maior volume ou capital de “cultura adquirida”. (Snyders, 1988). E, da mesma forma, desdenham e demonstram desagrado ao ter que lidar com os pais ou responsáveis por seus alunos, pois os vêem como ignorantes, sem educação, vagabundos ou outros adjetivos que os desqualificam. Curiosa semelhança com valores da nobreza, boa, e da plebe, ruim, conforme apontado anteriormente.

A cultura proporciona satisfação, alegria. E “ali onde há alegria, há um passo à frente, crescimento da personalidade no seu conjunto. Um sucesso foi atingido e a alegria é tanto maior quanto o sucesso é mais válido”. (Idem, p. 19)

O autor acrescenta que a satisfação proporcionada pela cultura deve levar a uma ação transformadora, à mudança de algo no mundo. Por outro lado, ele se indaga se ela não “provoca antes inquietude, dilaceramento (...)”? Será que realmente são os mais

cultos que são os mais felizes? Não seria, ao contrário, os 'simples' que vivem os prazeres simples? (Snyders, 1988, p. 20)

Confesso que já me fiz, algumas vezes, pergunta semelhante a esta, ao observar a curiosidade insatisfeita dos que buscam, na literatura; na arte; na ciência; na religião; na música; na filosofia e em outros campos da obra humana, um sentido maior do que o desenrolar das atividades cotidianas, um significado mais amplo ou profundo, para preencher suas vidas.

Dentre vários tipos de cultura, ele se dedica a estudar dois extremos: a cultura primeira e a cultura elaborada. Cultura primeira é a que adquirimos pela experiência vivida, que absorvemos sem perceber. Ela se constrói na medida em que seguimos nossa curiosidade e nossos desejos. A elaborada, ao contrário, não se encontra totalmente disponível; e sua absorção não se dá de forma imediata ou instintiva. As escolas, de modo geral, tratam de difundi-la.

Para ele, as alegrias simples são descontínuas, o que faz com que algumas pessoas se sintam impelidas a buscar uma perenidade, o que as direciona a alegrias mais complexas, a culturas elaboradas.

A cultura de massa, segundo ele, extrai seu sucesso, dentre outros motivos, do fato de conectar-se ao presente, aos modismos, à criação de modelos: as celebridades que parecem tão próximas, pois entram em nossas casas via rádio, tevê, e atualmente, internet e celulares, difundindo a crença de que todos podem alcançar o mesmo padrão de comportamento, vestuário, linguagem e relacionamentos. “No fundo cada um quer que os outros sejam ao mesmo tempo semelhantes e diferentes dele. Para ter alguma chance de superar essa tensão entre individualismo e o fazer juntos”. (Snyders, 1988, p. 29)

O desejo de que os outros sejam semelhantes a mim é para que possam compor comigo, aumentando minha potência, fazendo-me sentir tanto maior quanto mais acompanhado. E de que sejam diferentes, para que a curiosidade me leve a buscar

uma novidade, um estranhamento, algo que me conduza para fora de mim. Esse desejo duplo e paradoxal move os grupos, promovendo encontros e desencontros, parecerias e rivalidades.

A cultura elaborada ofertada pela escola tenta direcionar objetivos e modos heterogêneos a uma ação ou construção do conhecimento que é comum, homogênea e unificadora. Esse tem sido, historicamente, o papel da escola. Ela, abriga corpos de várias naturezas, e ousa afirmar que cada escola, em particular, compõe um grande corpo - composto, complexo, multifacetado, organizado e caótico, e capaz de movimentos imprevisíveis.

Para produzir alegria, ela precisará ir até o fim, até o presente. Não basta aprender a gostar de Van Gogh, de Mozart, de Fellini, de Frida Kahlo. É preciso que as mensagens de cada um desses artistas do passado se atualize no presente, e que “me faça sentir que é digno apaixonar-se por ele – a despeito de tudo”. (Idem, p. 45)

A cultura elaborada é necessária, e ninguém melhor do que o autor para explicar o porquê. Ele busca uma cultura que...

(...)que me ajude a gostar do presente, manter-me no presente e manter o presente com intensidade e fervor, e não na espera. Antes de tudo, apreender as possibilidades, os recuos que este presente encerra, reconhecer as forças que o animam no que elas têm de ativo e de criador e porque, na maioria das vezes, seu impulso foi contido. (Snyders, 1988, p. 46)

Essa cultura, tão cara aos professores, é estranha a grande parte dos alunos. Tem sido administrada como um remédio amargo, uma roupa que não lhes cabe, ou uma piada sem graça, que necessita de explicação. E eles, naturalmente, reagem a isso, de muitas formas. Alguns se adaptam com maior rapidez, outros nunca tomam gosto por ela.

É notória, no entanto, a falta de significado de alguns conteúdos escolares para a vida dos alunos. Pontuo que, muitas vezes, eles são irrelevantes, também, para os professores. Alguns enchem o quadro com textos referentes a assunto sem a menor importância, para que os alunos fiquem quietos, copiando, em silêncio. O motivo pelo qual ou fazem? Cansaço, falta de planejamento de uma boa aula, ou desmotivação e

desinteresse pelo trabalho? Seja qual for, essa ação despotencializa os alunos, entristece e provoca submissão ou rebeldia. E um professor que age de forma a diminuir a potência de seus alunos, será capaz de aumentar a sua própria potência?

Além disso, o que é preciso para que os professores sintam prazer em ensinar, em dar aula? E o que ocorrem quando não sentem? Às vezes, tudo o que eles desejam é fugir da aula para outro lugar. E eventualmente o fazem, mesmo estando de corpo presente. Tal qual os alunos. E ambos se afastam do que podem, têm suas potências subtraídas, cedem às paixões tristes.

E o que exigem, então, de seus alunos é o silêncio. “O silêncio é benévolo, porque lhe dá a impressão que eles não se encontram, que estão longe, fora, em galáxias infinitamente distantes”. (Corazza, 2005, p.24)

A lógica que a escola propõe é linear, dual...mas a vida que pulsa entre suas paredes não o é. Uma reunião de professores normalmente é precedida de uma pauta, que às vezes não interessa a alguns professores; e então eles se comportam se fossem alunos, com inquietude, indisciplina, falta de atenção, conversas paralelas, risos, adotando uma postura reativa. Outros, no entanto, relutam, posicionam-se, discutem, propondo outras pautas, outra discussão, adotando posturas ativas.

Às vezes ocorrem polêmicas, embates, enfrentamentos. Os ânimos se acirram, os grupos se enfrentam, rivalizam, se opõem. Estabelece-se uma lógica dual: os bons e os maus, os ativos e os reativos. Não é nada fácil lidar com esse tipo de situação, e coordenar essas reuniões, e, conforme o tema em pauta, ou o clima presente na escola, estar à frente dessas reuniões provoca medo.

O medo move, ou melhor, paralisa alguns professores. Medo de que aquele aluno o desrespeite, e ele não saiba como agir; medo de enfrentar pais rudes e agressivos, que reclamam de algum mal-entendido; medo de enfrentar a turma ou algum aluno em especial, após uma situação de conflito; medo de aquele planejamento não dar conta da aula; medo de expor sua opinião diante de colegas; “medo de não estar

preparada, de dar errado, de falhar, de não saber fazer, de não saber o que fazer, de fazer sem saber o quê”. (Idem, p. 22)

CONCLUSÃO

Essa seção não possui, como todas as outras, um título fantasioso. Talvez porque eu perceba, ao final desse trabalho, o quanto ele é inacabado. Muitas perguntas, nele, foram feitas, e nenhuma respondida. Acredito que não seja meu papel respondê-las, e não era esse, desde o início, meu objetivo.

Independente disso, fico com a sensação de que ele apenas se inicia, pois os conceitos que aqui apresento ainda carecem de maior definição, há muito o que explorar em cada um deles. Sinto como se eu apenas tivesse acordado para essas questões. Vislumbro, nelas, um campo promissor para estudos posteriores.

Finalizando essa escrita, lanço mais uma provocação. A escola ensina, mas o que ensina? A obediência, a cópia, a organização, a disciplina, a descobrir as respostas certas para perguntas prontas. E o que mais? Ensina a rir? A se divertir? A formular novas perguntas? Se não ensinar nada disso, que tipo de corpos irá formar? Onde se esconde a alegria, na escola?

Com relação à gestão democrática, sei que há um longo caminho a percorrer. Ouvir opiniões que diferem das nossas, respeitá-las e admitir que se sobreponham a elas é muito difícil, principalmente se vierem de alguém menos estudo do que nós, pois isso fará com que precisemos rever nossas ideias, e aniquilar nossos preconceitos. Despir-se deles é fundamental, e acreditar realmente que todos têm direitos iguais, e podem contribuir na construção de uma escola mais justa e eficiente na busca de seus objetivos. Aliás, é preciso discutir com a comunidade a qual ela pertence quais são, mesmo, esses objetivos. Que escola desejam, o que esperam dela, de que forma pode ajudá-los a progredir, a melhorar suas condições de vida?

Acredito na importância de encarar o desafio da gestão democrática, esteja no lugar que agora ocupo, ou na sala de aula, e estarei sempre disposta a discutir e buscar práticas que ajudem a implementá-la e ampliá-la.

Quanto aos autores que reuni nesse trabalho, roubando seus conceitos e deformando-os ou transformando-os a meu favor, devo dizer que o pensamento de todos preconiza a alegria, como expressão de seres livres.

Acredito na possibilidade de uma escola em que a alegria seja a regra, onde os alunos e professores sintam prazer de estar e produzir. Uma escola onde a convivência seja permeada de bons encontros; as forças ativas predominem, e paixões alegres permeiem as relações entre professores e alunos, alunos e alunos, professores e seus pares, e assim entre todos os segmentos. Escola onde o autoritarismo não tenha vez nem voz, e as decisões sejam tomadas coletivamente. O que é preciso para vivenciarmos uma escola assim?

Talvez, se os corpos simples que compõem o corpo docente, especialmente dos gestores, não se deixarem abater pelas forças reativas, pelas paixões tristes daqueles que os agridem, se desenvolverem algum tipo de escudo para levar adiante suas melhores propostas, sem se abalarem e sem diminuírem suas potências, seja possível potencializar os doentes corpos docentes. Quem sabe, se...

Não conseguir levar a sério por muito tempo seus inimigos, suas desventuras, seus *mal-feitos* inclusive –eis o indício de naturezas fortes e plenas, em que há um excesso de força plástica, modeladora, regeneradora, propiciadora do esquecimento.(...) Um homem tal sacode de si, com um movimento, muitos vermes que em outros se enterrariam; apenas neste caso é possível, se for possível em absoluto, o autêntico ‘amor aos inimigos’. (Nietzsche, 1998, p. 31)

Embora eu não creia muito na possibilidade de amar os inimigos, acredito que é possível, sim, impedir que suas armas nos derrubem. E a forma como penso que se pode fazer isso; a melhor forma de lutar contra o medo, é fazendo uso da imaginação, elaborando planos de trabalho criativos, inovadores. Não o faremos sozinhos, claro. É preciso convidar outros corpos, que se componham com os nossos, em cuja

companhia nossa potência aumente. É preciso pensar muito, inventar estratégias, para não permitir que a tristeza e o ressentimento nos sufoquem.

E, quem sabe, estudar longamente a arte de fazer nascer, dentro de si, um deus que saiba dançar.

Ao longo do texto, fiz várias perguntas, que não saberia como responder. E se perguntassem a mim o que eu proponho que se faça para modificar as situações que aqui relato, para curar os corpos docentes doentes, o que direi?

Talvez eu responda que sempre fui camelo, e talvez um dia chegue a me tornar leão. E se o fizer, será por meio da palavra escrita, pois é por meio dela que me torno ativa, que me potencializo, que me torno boa. Escrever, essa sim é minha melhor forma de agir, é onde exerço minha maior potência!

Tomara que, além de mim, outras pessoas possam sentir-se estimuladas por ele. Que sirva como uma flecha que atiro na imensidão, e alguém possa lançá-la adiante.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORDIGNON, Genuíno – Gestão democrática na educação – Boletim 19 Outubro de 2005 – Ministério da Educação – TV Escola – Salto para o Futuro

CARBELLO, Sandra Regina Cassol e GALINA, Irene de Fátima - Instâncias colegiadas: espaços de participação na gestão democrática da escola pública . Disponível na plataforma: moodle3.mec.gov.br/ufrgs

CARNEIRO, Moaci Alves. LDB Fácil: leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo./ Moaci Alves Carneiro. 21 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. Em Caminhos da pesquisa: novos olhares na pesquisa em educação/ Marisa Vorraber Costa (org.)- 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002

_____ Uma vida de professora/ Sandra Mara Corazza. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

_____ Artistagens. Sandra Mara Corazza. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DELEUZE, Gilles. Espinosa – Filosofia prática/Gilles Deleuze. São Paulo:Escuta, 2002.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da Pesquisa-Ação. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

GANDIM, Luís Armando – Projeto Político-Pedagógico: construção coletiva do rumo da escola. Disponível na plataforma moodle3.mec.gov.br/ufrgs

MEDEIROS, Isabel Letícia Pedroso de e LUCE, Maria Beatriz – Gestão democrática na e da educação: concepções e vivências. Disponível na plataforma moodle3.mec.gov.br/ufrgs

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. 1844-1900. Genealogia da moral: uma polêmica. Friedrich Nietzsche: tradução, notas e posfácio Paulo César de Souza. – São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

_____ Assim falou Zaratustra – Um livro para todos e para ninguém. Tradução de Mário da Silva. São Paulo: Círculo do Livro S.A., s.a.

OLIVEIRA, Fernando Bonadia de. Spinoza e a radicalização ética na educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 118, p. 191-204, jan.-mar. 2012

Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

OLIVEIRA, João Ferreira de – A construção coletiva do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola. Disponível na plataforma moodle3.mec.gov.br/ufrgs

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999

SNYDERS, Georges. A alegria na escola. Tradução de Bertha Halpern Guzovitz e Maria Cristina Caponero. – São Paulo: Editora Manole LTDA, 1988.

SPINOZA, Benedictus de. Ética, Spinoza; (tradução e notas de Tomaz Tadeu) Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. A escola em debate: gestão, projeto político-pedagógico e avaliação. *Revista Retratos da Escola*, Brasília: CNTE, v. 7, n. 12, p. 159-166, jan./jun.2013.

