

Mas, desde o subsolo mítico que erige a prática educacional, a prática consequente é aquela que nos permite a plenitude de sermos nós próprios.

Desde o terreno socrático de nossa origem ocidental, a prática educacional, por excelência, é aquela que ajuda a parturiar o próprio ser. Atualizar a humanidade prenhe em nós mesmos e que teimamos em asfixiar.

Na sensualização de um pensamento que resiste em enferrujar, as investigações mostram, em seu rigor e em sua poeticidade, que, como seres criados, em nosso endividamento ancestral, estamos destinados a criar.

Entre a repetição e a ruptura, atender ao lamento da flauta que nos chama desde longe, desde dentro...

unidade escolar: gestão, projeto pedagógico e educação de sensibilidade

Faltam dez minutos para o fim da última aula, alguns alunos distraem-se com seus celulares, outros jogam papéis, a turma do fundo conversa, três ou quatro inclinam-se à frente para tentar ouvir o que o professor diz. Ele chama a atenção, ameaça tirar da sala, confisca meia dúzia de celulares, olha para o relógio e disfarça seu sofrimento. Por fim, concentra-se no ventilador e, fixo no ponto morto de seu olhar, despeja os três itens mais importantes do ponto. É preciso cumprir o programa. Antes de a aula acabar, anuncia mecanicamente, como se não pudesse fugir do roteiro, o conteúdo do próximo encontro, ciente de que fala para si mesmo, e recomenda alguns exercícios que não serão feitos. Soa o sinal. Agitados, os alunos correm; anestesiado, o professor caminha para a sala dos professores e contabiliza menos um dia para o recesso.

Não se trata de tintas fortes para pintar uma cena ficcional, dessas que se situam na periferia, longe dos olhos da boa educação; também não é um preâmbulo para discutir violência, didática, formação de professores, atribulações da profissão etc. A cena pode ser flagrada em qualquer sala de aula, principalmente se for do Ensino

Médio, independente de se tratar da rede pública ou privada, das regiões nobres ou periféricas. E o fato não registra, como se pode apressadamente concluir, uma crise de autoridade, para a qual bastaria uma ação enérgica da escola ou do professor. Calar os alunos, ameaçá-los com punições ou lembrá-los das difíceis provas que virão pode até garantir o silêncio, mas jamais o envolvimento. E sem envolvimento, não há educação; quando muito, um tipo muito particular de ensino, desses que só servem para a avaliação, cuja esquematização o aluno decora, imita e aplica, mas que é incapaz de gerar uma aprendizagem efetiva, que se incorpore ao seu saber, que module sua sensibilidade, que o intimite a dar respostas às questões que realmente o incitam. Se for bem sucedido, tal ensino pode garantir, se tanto, uma vaga no vestibular, mas a iniciação no percurso acadêmico não é o objetivo último da educação, assim como não o é a profissão que o educando exercerá ou os bons códigos da cidadania.

Os alunos, base de uma pirâmide hierárquica organizada pelos sistemas de educação, são os que menos participam dos interesses estabelecidos no topo, pelo legislativo (Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases de 1996) e pelo poder público (união, estados e municípios), sem contar a sociedade civil, também ela, por meio de seus múltiplos representantes, responsável pela manutenção e reprodução dos mecanismos de poder que emanam do capital, dos interesses do mercado e da ideologia patente, que por ora responde pelo nome de neoliberalismo. Os alunos são os que menos são ouvidos quando se trata de educação. Tratados como uma abstração, um ente teórico, são os receptáculos de um certo saber, objetos programados para uma devida

instrução, sem a qual não poderão se integrar ao mercado de trabalho e à sociedade.

E então pululam teorias e métodos sobre a prática educativa e a gestão da unidade escolar, com as finalidades mais diversas, mas que se reduzem, sem prejuízo ao entendimento, em dois posicionamentos antagônicos: os que defendem a escola como o espaço democrático que fornecerá oportunidades iguais para o desenvolvimento do capital humano e os que a criticam por ser mais uma instituição reprodutora da desigualdade social e dos interesses dos sistemas de produção capitalistas.

Como alternativa a essas duas vertentes, surge uma terceira abordagem que, sem apagar os conflitos, engendra novas perspectivas epistemológicas para se compreender a complexidade da educação e de sua prática instituída nas unidades escolares.

A gestão democrática da educação

Se consultarmos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394 de 20/12/1996), veremos que recorre ao termo democrático e à ideia de descentralização para destacar a unidade escolar como o espaço por excelência da gestão da educação. Ancorada na Constituição Federal de 1988, insere-se no que podemos chamar de terceiro paradigma das constituições, de acordo com a leitura que faz Ribeiro (2000). O primeiro paradigma constitucional se deu com o Estado de Direito, que procurava garantir igualdade de direitos a todos os cidadãos; o segundo, com o Estado Social, responsável por prover a sociedade de melhores condições de trabalho, saúde, previdência

e educação. O terceiro paradigma, no qual se insere a CF/88, é o do Estado Democrático de Direito. Em seu artigo 206, estabelece a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.

No entanto, sabemos que a palavra democracia mais esconde que revela e se presta às mais diversas situações para escamotear onde, de fato, está o poder e a que interesses serve. Assim, a democracia privilegiaria a igualdade de oportunidades, a pluralidade de ideias, a liberdade de defendê-las e expressá-las, sem contar o direito à participação, principalmente por meio do voto. Mas, na realidade, o voto, mais que uma expressão de democracia, consiste na renúncia à participação, pois outorga ao eleito o direito da representação dos seus interesses. Ora, não se renuncia tão facilmente a um poder que efetivamente se tem, é o que qualquer psicologia atesta e a prática comprova. De fato, o poder de decisão não emana dos cidadãos, circunscritos a instituições que os oprimem, mas das grandes corporações transnacionais que regulam a economia e decidem sobre os pontos centrais que estruturam e organizam as sociedades do mundo ilusoriamente vendido como sem fronteiras. Às decisões dessas megacorporações até mesmo os Estados estão subjugados – e são os primeiros a socorrê-las, quando suas jogadas, sempre de risco, ocasionam o recuo da economia (empréstimos, compra de bancos, linhas de crédito, seguro-desemprego).

Assim, sob o termo gestão democrática esconde-se a verdadeira autoridade, que é a autoridade do capital, mascarada pelas regras do mercado, ente abstrato, mas de consequências concretas, e cujo discurso concebe “o

sistema escolar estatal como um sistema de produção de mercadorias como outro qualquer”, pois “o processo formativo é visto como mero processo de produção e capacidade de trabalho” (Bruno, 2004, p. 278). A escola, submetida à lógica do mercado, procura atender à demanda deste, enquadrando-se aos modelos de produção, avaliação e qualidade que melhor o atendem: reprovação equivale a retrabalho; qualidade, a padronização; avaliação, a satisfação do cliente. A educação tornada serviço atende seus usuários para qualificá-los de modo a que seus interesses se identifiquem, para não dizer se subordinem, aos do mercado. Produção e consumo.

É nesse sentido que podemos entender o que se esconde sob o termo gestão democrática da escola: a coisificação dos alunos, tratados em grandes blocos homogêneos, que serão formados de acordo com a necessidade da divisão internacional do trabalho. É por isso, também, que assistimos ao comportamento dos alunos como foi pintado no início deste capítulo. Sem direito efetivo à manifestação de seus interesses e à participação das decisões, sem espaço para escolhas e erros, são refratários aos interesses que emanam do discurso pedagógico, cuja linguagem, aliás, não lhes diz nada. Tratados como dependentes, incapazes de assumir qualquer responsabilidade, são responsabilizados pela falta de interesse em sua própria emancipação e autonomia.

Os professores também não estão imunes a essa política. Vistos como aplicadores de conteúdos programáticos previamente definidos e disseminadores de uma ideologia neoliberal que emana do poder público (difundida pelo MEC, pelo CNE, pelos PCN's etc.), não participam efetivamente das esferas de decisão, pois a

gestão participativa, na realidade, está reduzida a técnicas de gestão que reproduzem a organização das empresas. Como ocorre com a qualidade total, por exemplo, em que se busca a eficiência dos processos com redução de refugos (evasão escolar) e de retrabalho (repetência de série).

Sob o termo gestão democrática da escola esconde-se, também, o falacioso sentido dado à palavra igualdade. Que igualdade de condições tem o aluno que ingressa na rede pública comparado ao que se matricula nas escolas particulares? Estão sendo preparados para as mesmas condições de trabalho? Frequentarão as mesmas faculdades? Atuarão nas mesmas profissões? É evidente que não se trata aqui de apontar uma questionável incompetência da instituição pública, uma vez que as melhores universidades, por outras razões e interesses, são as públicas. Mas em constatar que, com um Estado que cada vez mais se desobriga da promoção do bem-estar social, as escolas particulares reiteram as diferenças promovidas pelo *kapitalismus geist*. Creio não ser preciso, portanto, insistir na argumentação para concluir que, sob o termo igualdade, se destaca a força arrebatadora da diferença.

É a essa mesma conclusão que chega Ribeiro (2000), ao apontar que a LDB prioriza o reconhecimento do direito à diferença, reproduzindo assim, sob a beleza dos ideais que tal termo pode ostentar (principalmente se identificado a minorias sociais), as desigualdades sociais e regionais que a mundialização da economia (ou globalização) promove.

A democratização da gestão escolar, tão defendida na década de 1980 pelos grupos que se opunham ao regime ditatorial, não se efetivou na prática, pois não há reais interesses de que assim o seja. Como lembra Lúcia Bruno (2004, p. 276):

(...) a criação dos sistemas nacionais de educação foi um atributo do Estado e nenhuma participação popular existiu. A obrigatoriedade de colocar os filhos na escola e as severas punições infringidas àqueles pais que ignoravam essa determinação atestam o autoritarismo das medidas. Além disso, não se pode esquecer que a educação passa a ser fundamental numa sociedade em que a ordem, o juízo, a sanção, o comando para exercer-se e ter validade necessita da escrita.

Produzir trabalhadores e reproduzir os sistemas de produção capitalistas, cada vez mais dinâmicos, parece ser o real objetivo da estrutura escolar vigente, e todo o belo discurso sobre as práticas de cidadania não esconde o controle social que se requer para levar adiante tal objetivo. É por isso que, ao mergulharmos no universo escolar, como o fez Victor Paro (1996, p. 304), observaremos

a opinião generalizada de que os pais e responsáveis pelos alunos são pessoas padecendo das mais diversas carências (econômica, cultural, afetiva), com baixa escolaridade, sem interesse pelo desempenho dos filhos na escola e em boa parte agressivos para com o pessoal escolar.

Assim, não se encontram motivados a participar da gestão da escola, sentindo-se diminuídos frente à direção (por esses fatores mencionados), por não encontrarem tempo, devido à carga de trabalho diário ou por não haver nenhuma abertura na escola para sua efetiva participação. O autor constata também que os alunos tendem a reproduzir esse desinteresse em participar das decisões da escola. No caso da escola analisada em sua pesquisa de campo, a Celso Havens, a própria diretora demarca claramente o que entende por participação, restringindo-a à organização de festas, jogos e demais atividades comunitárias que ocorrem dentro da escola.

Mas essa realidade não é, obviamente, partilhada de maneira hegemônica. Defendendo o direito à educação, que eufemiza a imposição de sua obrigatoriedade, há os que superestimam seu alcance, não por ingenuidade, mas com a intenção de tornar invisíveis as forças geradoras das desigualdades sociais. Assim, por essa visão, não há nenhum constrangimento em se afirmar que “a educação como direito e sua efetivação em práticas sociais se convertem em instrumento de redução das desigualdades e das discriminações e possibilitam uma aproximação pacífica entre os povos de todo o mundo” (Cury, 2002). Ou se acredita que as desigualdades na sociedade capitalista, regida pelo poder econômico e dirigida por gestores especializados, é resultado da falta de escolarização dos nossos antepassados, ou se reafirma o poder anestesiante (ou reproduzidor da ordem sociopolítica vigente) que a educação tem por missão na (con)formação de cidadãos.

Na atual divisão internacional do trabalho, não só as classes sociais desempenham papéis diferentes na sociedade, como aos próprios países são atribuídos objetivos diversos na cadeia de produção, reduzindo-se alguns a atividades predominantemente agrícolas, outros a atividades industriais, outros ao desenvolvimento de tecnologias e assim sucessivamente. A desigualdade na divisão de riquezas que se observa entre os hemisférios norte e sul não é fortuita nem fruto da baixa escolarização. Em outras palavras, não é a falta de escolarização responsável pela pobreza, mas o inverso, seja numa visão macro, que engloba as relações entre os países na divisão da produção, seja num âmbito mais restrito, nas divisões internas de um mesmo país. Como supor que um mesmo sistema de ensino e avaliação possa obter os mesmos resultados de igualdade quando aplicados em estados

tão diversos como São Paulo ou Acre, Rio de Janeiro ou Amapá, em que as próprias diferenças socioeconômicas e culturais implicam condições adversas de ingresso e permanência na escola? A mesma dinâmica se aplica ao abismo que separa as elites e as periferias de uma mesma cidade. Isso significa que a mundialização da economia está longe de apagar as diferenças regionais, principalmente em seus aspectos econômicos, a despeito do estrago à multiplicidade cultural que a globalização faz com a imposição de seus modelos de consumo.

O discurso otimista, para não dizer enviesado ou falacioso, não se restringe apenas ao aspecto legislativo, pelo qual o direito à escolarização (ou sua obrigatoriedade) bastaria para promover a igualdade, mas se esparrama também pelo interior da escola e vai habitar a relação professor-aluno. A crer em Cury (2002),

a relação que se estabelece entre professor e aluno é de tal natureza que os conteúdos e os valores, ao serem apropriados, não se privatizam. Quanto mais processos se dão, mais se multiplicam, mais se expandem e se socializam. A educação, com isto, sinaliza a possibilidade de uma sociedade mais igual e humana.

Tendo por fundo esse horizonte ideológico, defende-se a gestão escolar como uma ação comprometida com a formação de cidadãos conscientes, solidários, preparados para disputar as melhores vagas no mercado de trabalho, por meio de uma “seleção natural” em que os mais capacitados vencem. Por essa visão, a preparação escolar enriquece o aluno de um capital humano que será negociado no mercado, como se fosse ele próprio um capitalista em condições de negociar sua força de trabalho com as empresas.

Essa lógica neoliberal, em que a qualificação se torna garantia de ascensão social e distribuição de rendas, não sobrevive a uma análise crítica, pois o sistema de produção divide-se entre os que são donos do próprio tempo, os que detêm o tempo alheio e os que vendem seu tempo (Bruno, 2004). Estes não apresentam condições reais de negociação e se veem obrigados a se submeter à mais-valia (relativa ou absoluta) que alicerça o sistema de produção.

Entretanto, a despeito do que facilmente se constata, sonha-se com uma escola capaz de realizar a transformação social por meio da gestão participativa e das práticas democráticas subordinadas à atual organização dos sistemas de ensino. E esse sonho se materializa nos projetos político-pedagógicos – ou simplesmente projetos pedagógicos, como alguns querem –, documento norteador dos compromissos da unidade escolar para com seus alunos, professores e a comunidade na qual se insere. Expressão de desejos imaculados e redentores, tais projetos partem da LDB, da definição de educação, da definição de homem e da realidade da comunidade local para se lançar a um ideal inatingível, mas que tem a beleza e a ingenuidade dos discursos pedagógicos. Apontam dificuldades, barreiras a ser transpostas, elencam medidas de melhorias pontuais, revigoram a importância da participação de todos, relembram os professores da responsabilidade do papel que exercem e estabelecem os compromissos que a escola tem na melhoria da condição social.

São belos documentos, não resta dúvida, servem de alento para a mesmice cotidiana e ganham importantes contribuições, como a de Valerien (1993, p. 174), por exemplo, que desafia uma série de questionários para nortear a atuação do diretor de escola, inclusive com testes

para tipologizar seu estilo de liderança, culminando num receituário diagramático que clama pela necessidade de se buscar uma integração maior dos alunos e dos ex-alunos com a escola, por meio da utilização de suas instalações, incentivando a participação dos professores na produção de material didático e de sua própria formação. Afirma também a necessidade da criação de um Conselho de Escola atuante, para que se promova a integração do ensino no processo produtivo.

Essa lógica do dever-ser, em que se desenha a escola ideal (com gestão, professores e alunos ideais), apaga a visão do que se é, aloja-se numa lógica de negação e vai habitar o futuro, que deve ser de um jeito que, certamente, não será. Para além da dialética do desejo (projeto pedagógico) e da ação (poder e autoridade para realizar), emerge uma terceira via, que parte da constatação do que se é – e se apresenta de maneira complexa –, para apontar novas-velhas, velhas-novas perspectivas para a educação.

Paradigma de Complexidade e Auto-organização

A questão que viemos tratando até aqui parece nos jogar num labirinto sem saída, em que os discursos camuflam sórdidos interesses, em que a escola aparece reduzida à sua função de preparadora para o mercado de trabalho e a prática da cidadania, em que a abstração das palavras homogêneas a agitação cotidiana e sobrepõe uma ordem gerida pelos interesses de um reduzido grupo que detém o efetivo poder e dele faz uso para o controle social e econômico de todo o mundo mercadológico.

Mas certamente há alternativas para esse labirinto, principalmente se, como exercício reflexivo, olharmos para o nosso próprio olhar. Esse exercício, de olhar para o modo como olhamos, nos convida a uma reavaliação paradigmática do modo como fazemos ciência, como produzimos conhecimento e o que fazemos com ele. Segundo Morin (1999), os princípios de inteligibilidade que constituíram o paradigma clássico das ciências, o qual vigorou do século XVII ao início do XX, baseiam-se numa lógica de separação, exclusão e universalização. Separação do objeto em relação ao seu ambiente, mas também do objeto em relação ao sujeito (o *res extensa/res cogitans* cartesiano), exclusão da contradição e da exceção, universalização das leis deduzidas da amostra manipulada, a ser confirmada por experimentos de verificação.

Esse paradigma que norteou as ciências é responsável por inúmeras conquistas e pelas especificidades dos saberes, os quais não pararam de se multiplicar ao longo do tempo. Pela facilidade de aplicação empírica e de tradução estatística, as ciências ditas exatas alçaram-se ao status privilegiado de detentora da verdade, ainda que uma verdade provisória, como sempre pregou a ciência, já que seu motor é a dúvida. Na hegemonia do saber científico, cujo *modus operandi* elege a razão como única forma válida de conhecimento, seu processo racionalizador contaminou as ciências de caráter humano, principalmente as ditas sociais, que se viram, então, seguindo os mesmos métodos estatísticos, contábeis, excludentes e universalizantes para validar suas análises. Mas se as ciências humanas abriram mão do sujeito para se alojar na verdade fria dos números, as ciências da matéria trilharam um caminho inverso e

descobriram a importância do sujeito na elaboração do conhecimento, uma vez que se constatou que o homem interfere, quando realiza a medição de um experimento, no seu resultado. Ora, a partir daí, principalmente com a contribuição da física quântica, todas as certezas científicas foram abaladas em suas bases. Pela termodinâmica, descobriu-se que a desordem (entropia) é geradora de novas ordens. Descobriu-se, também, que o universo não é estático, mas está em movimento expansivo, que é feito de antimatéria, de buracos negros, de desordens. Enfim, a visão determinista da ciência entra em crise e os sistemas deixam de ser regidos por uma lógica de causalidade absoluta. Os sistemas passam a ser estudados pelos seus aspectos autogeradores, pela retroalimentação, pela participação do acaso, do incerto, do imprevisto.

Essa mudança de perspectiva, resumida aqui ao extremo, permitiu a constatação da limitação do paradigma como estava concebido, com princípios de inteligibilidade norteados pela lógica aristotélica da não contradição. Permitiram também verificar o isolamento dos saberes, fechados em suas especificidades e incapazes de remontar a um todo inteligível. O que está no cerne da questão é a dialética entre determinismo e acaso. O desenvolvimento do espírito científico teve por base a crença de que a descoberta das leis da natureza, das condições iniciais de um sistema, possibilitariam determinar o futuro, o estado final desse mesmo sistema. É a vontade de controle racional da natureza e de seus eventos que constitui esse horizonte científico expresso pelo paradigma clássico. No entanto, a partir dos estudos da termodinâmica, das descobertas darwinianas e do desenvolvimento da física quântica, observa-se o desmoronar das certezas e a assunção do

acaso como princípio de constituição da matéria e de evolução da vida. Se a seleção natural se dá por meio da adaptação, para tomarmos um exemplo biológico, a variação genética é sempre resultado do acaso (Lestienne, 2008). Ora, essas constatações colocam em xeque a visão determinista da ciência e requerem a emergência de um novo paradigma, ou seja, de novos conjuntos de inteligibilidade que possibilitem a compreensão dos fenômenos investigados. Essa mudança de paradigma científico é um dos aspectos de uma mudança mais ampla, de cunho epistemológico, que vai repensar o papel e alcance da razão como forma única de acesso ao conhecimento, o que põe em xeque a própria finalidade da escola enquanto organização transmissora de um corpo de conhecimentos e dos métodos que os perfazem.

A partir de Morin (1999, 2001), podemos nomear essa mudança ampla dos conjuntos de inteligibilidade de paradigma de complexidade, o qual não opera mais pela lógica da não contradição, mas considera os polos envolvidos no processo de conhecimento como antagônicos, concorrentes e complementares. Dessa forma, o sujeito volta a participar do processo de investigação, pois se há um objeto conhecido é porque há um sujeito que conhece, com todas as limitações espaço-temporais a que está submetido. A complexidade ou hipercomplexidade moriniana nos possibilita, então, ver como a desordem está recursivamente ligada à ordem no estabelecimento da organização. Assim, o *homo sapiens* reintegra-se à sua parcela *demens* e, na constatação dos limites da razão, redescobre a sensibilidade como vetor de conhecimento.

O que é importante ressaltar é que essa mudança paradigmática, que nos possibilita repensar toda a organização do conhecimento e, mais do que isso, da

forma como conhecemos, traz novas perspectivas para a compreensão da educação, de modo que se integrem dados antes desprezados por fazerem parte da vida, como se se tratassem de realidades independentes.

A vida sempre foi um dado desesperador, conteúdo de tudo, presa e desarraigada desse mesmo tudo, inesgotável de sentidos; a educação sempre foi instrumento de uma moral, um qualificador, hábil em cortar e em situar bons e maus sentidos. Mais que a vida, uma faculdade para julgá-la, para pré-dizer seus referentes, para convencioná-la. Diferentes, uma é trágica, a outra fala de tragédias; uma é sábia, a outra diz saber; uma é o caos, a outra impõe a ordem (Oliveira, 1999: 192-193).

Se reaproximarmos sujeito e objeto, educação e vida, então veremos que, para além dos sistemas produtivos que nos são impostos para a sobrevivência diária, para além de um sistema reprodutivo dos papéis a serem ocupados nesse mesmo sistema, é possível encontrar novos-velhos, velhos-novos sentidos para a prática educativa. Assim,

Se de um lado a educação é vida e para a vida, e se viver é agir, e se agir é escolher, decidir, então a educação é o exercício da e a preparação para a escolha, a decisão, a opção – o que requer a cultura (regime interno vital). Eis aí. E se, por outro lado, a posse da humanidade só se opera no universo da cultura (ou da história), a atividade educativa (formal ou informal) é o preciosíssimo instrumento que o grupo humano (e só ele – até onde eu saiba...) possui para promover a autoconstrução da humanidade de seus membros e a da individualidade de seus homens (Fétizon, 2002: 178).

Essa educação comprometida com a autoconstrução da humanidade ilumina zonas sombreadas pela lógica antitética do paradigma clássico da educação formal – sistematizada e regulada pelas políticas públicas –,

cujo poder homogeneizante esfuma a individualidade dos educandos, afasta-os de sua força criativa, impõe a Cultura sobre as culturas e, por fim, cinde-os em dois, o do domínio da razão (mundo inteligível, se quisermos uma terminologia platônica) e o da expressão do sensível, que deve ser combatida, disciplinada e debilitada devido à sua potência ameaçadora de, por meio de desordens, gerar novas ordens e possibilidades de organização.

Não se trata de negar a razão, o que seria de resto incorrer no mesmo erro da exclusão das potencialidades que nos constituem humanos, mas de reconduzi-la aos seus limites, isto é, trata-se antes de denunciar a racionalização, justamente por se impor como juíza última do conhecimento e meio único, ao menos o único válido (cientificamente), de atingi-lo. Nesse sentido, ao lado da razão, comparecem, como estratégias heurísticas, a metáfora, a analogia e a intuição. Quanto a esta e segundo Maffesoli (1998: 135-144), é a "capacidade de apreender o mundo de um modo direto", o que a coloca no "oposto do sistema conceptual que se apropria das coisas a partir do exterior", possibilitando uma "visão do interior" que aceita o múltiplo e permite pensar o diverso. A intuição insere-se, portanto, num pensamento orgânico: "o eu, o objeto do conhecimento e o próprio conhecimento fazem um só corpo".

Por essa perspectiva, a hermenêutica amplia-se ao incorporar outras potências criadoras de sentido. No dizer de Boaventura Souza Santos (1988: 67), "o objeto é a continuação do sujeito por outros meios. Por isso, todo o conhecimento científico é autoconhecimento. A ciência não descobre, cria".

É por esse motivo que a educação não é meramente construção, mas autoconstrução, e não de

meras habilidades e competências, como prega o discurso ideológico contemporâneo, e sim de humanidade, caminho para a individuação a partir da imersão na cultura. E se esta tem um caráter repetitivo, sem o qual de resto a educação seria impossível, assenta-se também numa dinâmica de diferenciação, por meio da qual se expressa a criação humana, expressão simbólica de uma humanidade autoconstruída.

Numa perspectiva biológica, mas não menos convergente, Humberto Maturana defende uma educação que não aparte a emoção, uma vez que é ela a base biológica instauradora da ética (*ethos* = modo de ser), mas a faça viver em seu próprio ambiente, que é o da convivência. A educação se dá, portanto, por meio das relações, do estar-junto, da convivência e ocorre, conseqüentemente, o tempo todo.

O educar se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço da convivência. O educar ocorre, portanto, todo o tempo e de maneira recíproca. (Maturana, 1999: 29)

É por isso que os alunos que abriram as páginas deste artigo saem correndo da sala de aula para prolongar, agora com mais liberdade, o prazer e os conflitos da convivência, para onde alojaram seus verdadeiros interesses e que os mantêm ainda vivos na escola. Não parece plausível o argumento de que os alunos sejam refratários à educação ou ao conhecimento, muito menos ao uso de suas faculdades racionais, mesmo porque nas fases iniciais de sua escolarização (educação infantil predominantemente e os primeiros anos do primeiro ciclo do ensino fundamental)

são mínimas as recusas dos educandos, isso para não dizer que são verdadeiramente interessados e curiosos. Não à toa, são os anos em que ainda se concede atenção aos processos ligados à convivência, já que os objetivos de socialização se sobrepõem à disciplina curricular e rigidez comportamental.

Evidentemente, essa análise é genérica e não abarca todas as situações, as quais necessitam de um exame detido, circunstancial e contextualizado, mas não é menos válida por isso, uma vez que o objetivo desta reflexão centra-se nos paradigmas com os quais se estruturam a ciência, de um modo geral, e a educação, de forma específica. Feitas as ressalvas, o que salta à vista é que assumir a complexidade dos sistemas que estruturam o conhecimento e principalmente o modo como chegamos a ele é imprescindível se quisermos integrá-los à dimensão concreta da vivência. Em outras palavras, se não quisermos cindir educação e vida, como se uma e outra não se dessem entrelaçadamente e como trajeto, urge trabalharmos os aspectos criativos e conviviais da dimensão humana, pois são marcas indelévels das culturas que, há milênios, elaboramos.

Essa convivência não requer que abramos mão da gestão escolar, da ordem, dos programas curriculares, dos projetos pedagógicos, mas que os coloquemos em seus devidos lugares, como um dos polos de uma organização muito mais complexa, que inclui pessoas, sentimentos, desejos, imaginação e, também, a razão. É por isso que a educação seria impossível se não assumisse, ainda que em latência, sua profunda ligação com uma cultura que, para além do tempo e do espaço, enraíza-se nas invariantes antropológicas que fazem do homem seres de um mesmo solo. Assim, é possível se elaborar uma educação de

sensibilidade que perpassasse “as práticas iniciáticas à Cultura (mundo simbólico), através da cultura (no sentido agrário e hermesiano) das várias culturas (de grupos sociais num determinado espaço-tempo)” (Ferreira Santos, 2005: 53).

Acrescer a dimensão do sensível à prática educativa não está, portanto, em contradição com o desenvolvimento do intelecto, mas em relação complementar, concorrente e antagônica, para retomar a expressão de Morin, o que quer dizer que a razão sensível, “sinergia da matéria e do espírito”, como ensina Maffesoli (1998: 152), pode empreender uma compreensão mais complexa do mundo e de nossa inserção nele. Em outras palavras, pode promover um conhecimento que também seja autoconhecimento, o que religaria os saberes na busca de sentidos, não meramente pragmáticos, circunstanciados e funcionais, mas sobretudo existenciais. No mínimo, estamos tratando de uma dimensão mais complexa, mais completa e, portanto, mais honesta do homem, porque mais humana, não apenas circunscrita à esfera do *nómos*, da estrutura das organizações e suas políticas, mas aberta ao devir, à autoconstrução, à criação de si.

Voltar as costas para a gestão democrática das unidades escolares? De modo algum, mas não fazer dessa gestão, por meio das perversas relações de poder, o engessamento das potencialidades humanas, enclausurando o educando na insignificância de seu efetivo poder de participação e reduzindo-o a mais um número nas estatísticas nacionais. O que é preciso é ouvi-los, deixar que contem suas histórias, mas para isso é preciso que nós, educadores, comecemos a contar as nossas, transformando nosso autoconhecimento em conhecimento. Talvez assim possamos empreender

Uma prática crepuscular que privilegie as imagens e os símbolos numa narrativa autêntica que, sob o disfarce dos conteúdos programáticos, possibilite uma educação de sensibilidade que, por sua vez, possibilite o autocentramento e autoconhecimento. Assim se abre ao Outro e esta abertura etnopluralista é que mobiliza na direção de atender os desejos de viver em instituições mais justas. Dessa forma, retornaríamos à arquetipal tríade do didaskalos (*mestre*) autêntico:

- conhecimento (*eidénai*) para a estima de si (dimensão simbolizadora);
- diálogo (*lógos*) para a solicitude do Outro (dimensão político-social); e
- obras (*érgon*) para edificação de sociedades mais justas (dimensão existencial). (Ferreira Santos, 2005: 87)

Se o professor da nossa cena inicial esquecesse o ventilador e trouxesse para sua língua um discurso que religasse os saberes (tal como propõe Morin e os pesquisadores que se filiam às suas pesquisas), talvez pudesse redescobrir a humanidade que o homem perdeu e reencantar os alunos para o conhecimento, o mesmo que um dia, ainda criança pequena, ele encontrou nesse mesmo lugar, numa época em que a razão não era a única a imperar.

Esse envolvimento com a prática educativa, em que o aluno não se sente como um cérebro sem corpo e sem voz, pode incutir nele um real interesse de participação na escola, uma vez que esta passaria a ser reconhecida como o espaço por excelência de seu desenvolvimento como ser humano, espaço de convívio e de aguçamento de sensibilidades. Evidentemente, será preciso, antes de qualquer coisa, que a escola se desburocratize, abra mão da rigidez de sua hierarquia, assuma uma linguagem menos impessoal e se desvincule da obrigatoriedade de educar para um fim específico – mundo do trabalho e

prática da cidadania – e erija a educação como um fim em si. Somente incorporando as mudanças de paradigma que epistemologicamente vem se operando no universo da ciência é que a gestão escolar poderá ser, não só democrática, mas auto-organizada, isto é, capaz de funcionar a partir das decisões de quem efetivamente participa dela, não só corpo diretivo, mas principalmente, e nessa ordem, alunos e professores.

Não se trata aqui de inverter a ordem da pirâmide e subordinar a escola a uma pretensa tirania dos alunos, o que por vezes ocorre nas salas de aula. A mudança visada não está na ordem hierárquica, mas na partilha do poder. E essa mudança, se um dia ocorrer, começará no espaço mínimo, que é a sala de aula, que é a escola, e não dos centros centralizadores do poder. Ninguém se educa por meio de decretos e sim nos espaços de convivência.

Talvez seja fácil descartar esta alternativa, ainda que prematuramente, como utópica e, portanto, irrealizável. Mas se bem analisada, é a menos utópica de todas, no sentido de que está mais próxima de nossas ações, pois é a única que definitivamente não depende de revolução, de legislação, de profundas reformas, de intermináveis, infrutíferos e falaciosos debates, de extensos receituários ou capacitações em novos modelos de gestão. Nem sequer é uma meta a atingir, como homogeneidade capaz de apagar os antagonismos inevitáveis nas sociedades contemporâneas estruturadas sob o poder dos Estados e dos Mercados, mas espaços de respiro, jardins epicurianos de resistência ao esvaziamento de sentido das relações humanas. Os sonhos já foram sonhados, os projetos já foram escritos, então o que falta para que a gestão da unidade escolar seja minimamente democrática? Talvez

práticas que coincidam com o discurso, ações efetivamente pedagógicas que produzam (auto)conhecimento, diálogos e obras a partir da convivência que a sala de aula propicia. Em uma palavra: auto-organização.

Segundo Debrun (1996: 13)

Há auto-organização cada vez que, a partir de um encontro entre elementos realmente (e não analiticamente) distintos, desenvolve-se uma interação sem supervisor (ou sem supervisor onipotente) – interação essa que leva eventualmente à constituição de uma “forma” ou à reestruturação, por “complexificação”, de uma forma já existente.

Essa forma emergente pode dar conta da participação real das pessoas que fazem parte da escola, pois não requer que se eliminem as contradições e os desequilíbrios internos, de resto vitais para a própria dinâmica neguentrópica da auto-organização, isto é, capaz de criar ordens a partir de desordens, mantendo a heterogeneidade dos interesses de seus participantes. A ideia de auto-organização, diferentemente do conceito de autogestão, não requer uma auto-organização macroestrutural de toda a sociedade para ser viável no espaço mínimo da instituição escolar. Se um dos grandes entraves da autogestão é a impossibilidade de interferir na definição dos objetivos do ensino, já que “a escola continua sendo uma instituição a serviço de fins sociais determinados por amplo conjunto de fatores” (Martins, 2002), a auto-organização pode não só interferir nesses objetivos, tornando a educação em um fim em si mesma, como produzir experiências realmente democráticas. É a aposta de Lúcia Bruno (2004: 281-282):

É na auto-organização dos envolvidos no processo de educação das novas gerações da classe

trabalhadora, pais, alunos e professores, que, criando seus próprios espaços públicos onde os interesses são debatidos naquilo que têm em comum e na diversidade em que se apresentam, que se poderá chegar à formulação de alternativas reais às hierarquias de comando do poder que nos é imposto, esteja este configurado na sua forma convencional ou em rede, como se gosta tanto hoje de apresentá-lo. É essa a única possibilidade de se fazer política, inclusive a educacional.

Dessa forma, é possível que se vislumbre e se pratique uma gestão democrática, por meio da auto-organização, que considere não só o desenvolvimento intelectual de seus educandos, mas também o envolvimento de sua sensibilidade, cujo poder criativo pode gerar uma participação efetiva, pois dotada do sentimento de pertença, cimento imprescindível de toda convivência e educação.