

Experiências instituintes na educação pública? Alguns porquês dessa busca

Célia Linhares¹

Resumo

Partindo de uma expressão de Bourdieu, que ressalta o “pensamento impensado” para a produção de categorias com que delimitamos nosso pensar, propomos discutir a educação escolar pública, através de movimentos poucos percebidos e, portanto, menos ainda, valorados: *as experiências instituintes nelas realizadas*.

Neste sentido, pesquisamos essas experiências, confrontando, não só inércias, estratificações instituídas e esforços de permanência e concentração de privilégios, mas com outros empenhos que tendem a alterar, diferir e criar uma outra escola, em articulação com uma outra sociedade, também mais justa, mais amorosa, mais incluyente e mais plural, superando e ultrapassando aquelas formas de dominação e manipulação político-pedagógicas.

Palavras-chave: Experiências instituintes. Educação pública. Movimentos.

Abstract

Starting from a Bourdieu's expression pointing out the importance of the “thought not thought” for the production of categories with which we define our thinking, we propose to discuss public school education, through movements which have been little noticed and, therefore, even less valued: *the instituting experiences carried out in them*. In this way, we have researched the instituting experiences, by grasping, not only inertial elements, instituted stratifications and attempts of maintaining and concentrating privileges, but also efforts tending to alter, change and create a different school, in articulation with a different society, also more just, more loving, more inclusive and more plural, overcoming those forms of politico-pedagogical domination and manipulation.

Keywords: Instituting experiences. Public school. Movements.

1 Professora Titular de Política Educacional da Universidade Federal Fluminense. Coordenadora do ALEPH – Programa de Pesquisa, Aprendizagem-Ensino e Extensão em Formação dos Profissionais da Educação. Coordenadora da área de Educação da FAPERJ. Pesquisadora do CNPq. Autora de livros e artigos. Mailto: celialinhaires@uol.com.br

Se a sociologia do sistema de ensino e do mundo intelectual me parece primordial é porque contribui também para conhecermos o sujeito do conhecimento, introduzindo, mais do que qualquer análise reflexiva, as categorias do pensamento impensadas, que delimitam o pensável e predeterminam o pensado: basta pensar o universo de pressupostos, de censura e de lacunas que toda educação bem sucedida leva a aceitar e a ignorar [...] (BOURDIEU, 1988, p. 7).

O Sonho acabou? Inércias e esperanças do pensamento impensado

A epígrafe de Bourdieu (1988), com que abrimos este texto, está inscrita na aula inaugural por ele proferida no *College de France*, falando-nos de *categorias do pensamento impensadas, que delimitam o pensado*, ressaltando, com muita propriedade, que nenhuma escola e nenhuma educação escapam de processos de seleção de métodos e mensagens que abrem e fecham possibilidades de aprender e de ensinar, relegadas a infinitos *a priori* e *a posteriori*, entranhados de naturalizações, mas que repercutem no que fazemos, pensamos e podemos.

Há, portanto, nas *Lições da Aula*, um foco permanente nos entrelaces que circunscrevem os âmbitos e as modalidades da educação e que, sem cessar, urgem por serem arrancados de uma imperceptibilidade, de um tipo de emudecimento, que as fazem quase indizíveis e quase imemoráveis, por força de decretos mudos, configurados permanente e coletivamente. Dessas configurações emanam valores, posições sociais, justificações de privilégios, mas também inconformismos com o *status quo*, rebeldias e movimentos instituintes.

Assim, nutrimos hipóteses de que cada vez mais se expande a noção do quanto os processos e as instituições educacionais e escolares ora nos empoderam, como educadores e aprendizes, como professores e estudantes, para conhecer, para falar, para intervir na vida, ora nos emudecem, nos apascentam, fazendo-nos negligentes conosco e com a história, desapropriando-nos de nossas experiências, de nossas capacidades de sonhar e de nos comunicar. Tudo isso com conseqüências no fluxo de ultrapassagens das várias direções com que o pensar, como ação múltipla, alarga o pensável e, por conseguinte, o próprio mundo, de modos inesperados.

Portanto, o que torna essas formas de pensar tão pouco pensadas é que elas nos constituem, e, portanto, seu enfrentamento não é nada exclusivamente externo, objetivo, frio. Pelo contrário, qualquer estremecimento ou abalo nos lastros com que nos construímos repercute em nossos vínculos de pertencimentos, mediante os quais nos interconectamos reciprocamente com os outros seres humanos e com suas instituições, com os ambientes em que vivemos e com todos os seus componentes.

Todas essas interdependências, que vão nos tecendo coletivamente, em grande parte jazem em terrenos ígnotos, onde nos espreitam variados terrores, que a qual-

quer hora podem explodir. Essa possibilidade de explosão iminente alimenta tanto medos e inércias, como enfrentamentos, desafios e enigmas.

Estamos, assim, sempre atraídos e receosos na conquista desses *a priori* e *a posteriori*, com que possamos dilatar o campo dos conhecimentos, potencializando nossas intervenções na educação, na escola. Afinal, queremos girar rodas, nas quais estamos nós próprios também girando. Por isso mesmo, Bourdieu alerta que “fazemos ciência [...] tanto em função de nossa própria formação quanto contra ela. E só a História pode nos desvencilhar da História”².

Apesar de nossas pesquisas e ações, muitas vezes, expressarem declarações éticas e compromissos assumidos em favor da escola pública, até que ponto elas nos fazem perceber contradições e ambivalências em relações que sustentam estas instituições como as que mantemos entre o estado e a sociedade brasileira. Como somos constituídos por todos estes feixes relacionais, não basta fazer citações, repetir siglas e clichês. Importa que sejamos capazes de, com nossas pesquisas, “tocar também em nós” e nas diferentes maneiras com que estamos implicados na vida política e educacional.

Por exemplo, se é fácil repetir slogans a favor da educação pública, como, cotidianamente, realizamos sua publicização? Como respeitamos as experiências dos professores, apoiando-os em suas construções democráticas dos saberes escolares? Como os estimulamos em suas organizações e em suas criações e recriações dos processos de aprender e de ensinar? Por que mantemos distâncias com as crianças que somos e as crianças com quem aprendemos do mundo vindouro que nelas são prenunciadas? Para que aprendemos e ensinamos?

As perguntas parecem ir se tornando incômodas à medida que se vendem e se alastram convicções de que as utopias se tornaram obsoletas e com elas a prática de perspectivar o futuro, com alguma esperança. Em vez delas, ganham espaços as práticas de acomodação e a sedução de confortos e sucessos propiciados pela adesão aos caminhos e modelos pré-fabricados, tudo isto implicando em aumento dos obstáculos para reconhecer as experiências instituintes que acabam dissolvendo-as em suas insurgências.

A Escola Pública e a Democracia se expandem. A que preço?

A escola pública que já brilhou como um signo de uma instituição exemplar quando os que a constituíram eram componentes das classes dirigentes, hoje tem suas condições de trabalho deterioradas com professores e estudantes, em sua maioria, pobres ou empobrecidos.

2 BOURDIEU, p. 6.

Uma velha tradição conformista nos faz ver e crer que o que se destina aos pobres convive com a precariedade e a provisoriamente permanentes; que o governo e o próprio Estado Brasileiro que o engloba, explora o jogo do terror e do favor, não só resvalando – como uma assiduidade espantosa para os arbítrios ditatoriais –, mas espalhando favores segundo as oscilações de seus interesses eleitoreiros e suas barganhas calculadas.

Assim, a expansão da escola pública realizada na época do autoritarismo militar foi estrategicamente marcada por um desmonte e segmentação das instituições públicas escolares, atingindo estudantes e profissionais da educação, com a instalação do terceiro turno e de uma série de dispositivos, com caráter regulatório e legal, endereçadas aos professores, impondo reformas desde a formação docente até a proibição de grêmios estudantis.

Passadas mais de quatro décadas do golpe militar, a escola pública brasileira, tem tentado recuperar o prestígio e a autoridade pedagógica que lhes foi subtraída. Para os que testemunharam o século XX no Brasil, não há como esquecer os esforços de toda a nação e, principalmente, de seus educadores que se empenharam em colher assinaturas para garantir que a Constituição Cidadã (1988) inscrevesse a exigência de concurso, como acesso obrigatório em qualquer cargo público.

Este recurso visava proteger o Estado, legitimando o seu funcionalismo e, livrando-o dos conchavos e compadrios que num exercício de manutenção de elitismos corrompia seus vínculos empregatícios e alvejava fortemente a escola. No entanto, a legalização do concurso e sua obrigatoriedade não foram respeitadas.

As exigências de concursos públicos, com frequência, postergados ao máximo, mantiveram espaços vazios que, ora foram preenchidos por negociações, com pessoal temporário, para postos de confiança do poder oficial, com remunerações bem acima do padrão, ora, pelo contrário, como no caso dos professores foram substituídos por bolsistas e monitores, com uma remuneração aviltante e sem direitos trabalhistas e, ainda, sem uma formação minimamente compatível com suas responsabilidades. Mas, num caso ou no outro, o estado se enfraquecia sem contar com um quadro estável de profissionais que conjugassem em sua carreira experiência e formação.

Além disso, importa assinalar que a saída de professores, através de diferentes modalidades de aposentadoria, inclusive com indução de benefícios financeiros, e sua substituição por bolsistas ou monitores, com precarização de vínculos e competências foi também uma rápida maneira de fazer com que as estatísticas de formação de professores elevassem os indicadores de titulação no que se refere aos quadros docentes. A rigor, estes substituídos sem vínculos empregatícios permanentes com os sistemas públicos de ensino eram desconsiderados, acarretando uma melhora artificial nestes quadros.

Mas, bem sabemos, os problemas não param aí. Um dos itens pouco investigados quando as pesquisas incidem na caracterização de professores é o número

de horas para o qual estes profissionais foram concursados. Então encontramos antagonismos irreconciliáveis, como secretarias municipais em que os professores têm contratos de 12 horas, expondo-os a enfrentar a necessidade de ampliar seus minguados salários, com outros vínculos empregatícios, que o vão obrigar a atender as múltiplas jornadas e em diferentes instituições.

No caso do horário integral —, que volta ao debate e à prática escolar atualmente, também com uma justificativa, mas das vezes encoberta, de manter *as crianças e os jovens perigosos* na escola —, os estudantes convivem com professores com tempo reduzido e, em alguns casos, com *uma dobra de trabalho*. Como as lacunas continuam e os estudantes requerem algum tipo de acompanhamento entram em vigência bolsistas de diferentes programas, mas todos com formação de poucas horas para desempenharem funções de extrema complexidade, muito acima do que seria sensato esperar de suas próprias trajetórias educacionais, também cheias de distorções, lacunas e negações.

Se, ainda, considerarmos o ambiente escolar, em que desde o edifício precisa ser pensado como um elemento de estímulo de relações aprendentes, as disparidades, com muitas ordens de desqualificações, constituem um quadro impressionante. Escolas sem janelas, com sanitários obsoletos e expostos a problemas permanentes, distribuição precária e, às vezes, inexistente de água e luz, alimentação faltosa e desaconselhável, segundo as recomendações compatíveis com normas de uma nutrição saudável.

Tudo isto, inviabiliza o funcionamento de computadores, de vídeos, que quando existentes na escola não encontram condições de funcionalidade dentro dos ambientes escolares. Além das pobreza e miséria dos entornos que, mais das vezes, se fazem *locus* de grupos de delinquência, “aconselhando” o engradamento destes laboratórios de informática, há ainda a urgência de orientação e formação para múltiplos usos dessas tecnologias, implicando em questões que transcendem as técnicas. Sem essas aprendizagens éticas para os usos tecnológicos, os acessos às tecnologias terminam resvalando na confirmação de práticas nocivas, correntes na sociedade.

Também um especial destaque precisa ser dado para os circuitos da leiturização em nossas escolas. Paulo Freire, apesar das inúmeras citações que dele se fazem, continua pouco escutado na maioria das escolas. Por isso mesmo a oralidade dos estudantes e de seus professores, como um veículo de criação do mundo, ainda tem sido pouco explorada e aproveitada.

É impressionante, como uma grande maioria das escolas públicas funciona com poucos livros, sobretudo, livros que escapem das *grades curriculares* e que primem pelo fascínio e ludicidade com que poderão ser folheados e lidos. Os materiais escolares que estimulem as aprendizagens também são restritos. Enfim, para não alongar esta panorâmica, ainda caberia trazer um rápido flash da dimensão es-

tética das nossas escolas. As cores, ou a falta delas, se articulam com um mobiliário deteriorado, com um edifício em condições inóspitas que ensinam a difícil lição de que os que ali circulam estão desfilados de um estado promissor.

Enfim, se os traços são cinzas, para um número expressivo das escolas públicas brasileiras, não podemos negar que políticas de produção e distribuição de livros didáticos têm sido desenvolvidas. Mesmo assim, o deserto está tão arraigado e as areias de banalização da vida se fazem tão movediças que os oásis ficam difíceis de serem identificados, mas não podemos negligenciar no empenho de cartografá-los.

Não temos dúvidas de que qualquer avaliação dos sistemas públicos de educação no Brasil mostrará as extremas dificuldades existentes em nossa educação pública e em nossas escolas. Mesmo assim, preocupa-nos, como a problemática encontrada vem sendo encaixada em desfiladeiros reformistas e autoritários que só logram o agravamento das questões de aprendizagem e de cidadania que todos os sistemas escolares se propõem a desenvolver. A busca em percebermos, como pesquisadores e professores, o que a própria escola vem instituindo, como encaminhamento para uma outra cultura escolar é o que constitui a centralidade de nossas pesquisas.

Estamos convencidas de que a complexidade contemporânea, com todas as mutações que se inter-relacionam com os processos de desinstitucionalização (DUBET, 1998), que não atingem só as escolas, mas a todas as outras formas institucionalizadas, como o casamento, a família, a igreja, o trabalho, por exemplo, têm, como reversos, outros arranjos, que vão prenunciando outras formas de instituição, forjadas com marcas de embates e provisoriidades constantes, mas onde também não estão ausentes os desejos e projetos de uma ética vivenciada com prazer e com formas enigmáticas.

Pesquisar estas configurações de escolas insurgentes que mostram uma prevalência ética em suas relações tem nos mostrado a importância dos pensamentos impensados que tanto contribuem para os desalentos, como fomentam posições aguerridas, potentes, que têm uma longa fermentação histórica, reaparecendo em várias e inesperadas frentes, que urgem por interligações com intensidade no acompanhamento de movimentos instituintes nas escolas e em seus entrelaces com a formação docente.

Bem sabemos que além de toda a história de expansão e aniquilamento da escola, que teve como agenciadores, não só as políticas educacionais comandadas pela ditadura, mas também por governos democráticos em que não foram desprezíveis as cumplicidades com os neo-conservadorismos e os neo-liberalismos, mas que também, foram alicerçadas por tradições conformistas, entranhadas na sociedade brasileira e reforçadas por acontecimentos de magnitude mundial, manifestos numa economia globalizada e nas evidências das misérias do socialismo nominal.

Afinal bem sabemos que encerramos um século de muitas violências e ambigüidades que se inscreveram e atingiram o coração das escolas públicas em todo o mundo, marcando de forma indelével a instituição escolar brasileira.

Fazendo um balanço de século XX, Hobsbawm recolheu, num tipo de 2º prefácio do livro “Era dos Extremos” (HOBSBAWM, 1995), posições de pensadores, políticos e artistas, alguns dos quais aqui transcrevemos:

Nós, sobreviventes, somos uma minoria não só minúscula, como também anômala. Somos aqueles que por prevaricação, habilidade ou sorte, jamais tocaram o fundo. Os que tocaram e viram a face das Górgonas, não voltaram, ou voltaram sem palavras (PRIMO LEVI – escritor italiano).

Apesar de tudo, neste século houve revoluções para melhor [...] o surgimento do Quarto Estado e a emergência da mulher após séculos de repressão (RITA MONTALCINI – Prêmio Nobel, Itália).

Se eu tivesse de resumir o século XX, diria que despertou as maiores esperanças já conhecidas pela humanidade e destruiu todas as ilusões e ideais (YEHUDI MENIHIN – músico, Grã Bretanha).

Todos nos sentimos o quanto esses abalos e decretos de mortes sobre as utopias ressoaram e ressoam em nossa sociedade e em nossas escolas. Mesmo assim, importa “dar nomes aos bois”, perguntando: como essas ausências de esperanças que nos habitam, como sentimentos de desânimos, de inércias e depressões, atrofiando como “pensamentos impensados”, nossos horizontes políticos, educacionais e existenciais?

Mas, os problemas são muitos e merecem que os escutemos sob formas de questões, que ora encaminhamos. Como uma instituição que cobra tantos esforços sucessivos e duradouros por anos a fio, como a escola, poderá ser mantida num tempo vertiginoso e veloz impregnado de imagens de celebridades, de espetáculos e de sucesso?

Finalmente, sem termos a veleidade de concluirmos nossas indagações, vale perguntar como a fisionomia moderna e republicana da escola que teve sua gênese como instituição, protegida e inspirada num discurso universalista, irá se subordinar às normas do mercado?

Se, por vários lados, o estado republicano vem sofrendo golpes de alta virulência que, ao estremecerem suas instituições políticas, entre as quais nossa escola pública reforçam um quadro de desigualdades, importa ressaltar que em conexão com as forças sociais, a escola pública tem resistido a se tornar lugar de reprodução e continuísmos.

É impressionante visitar escolas e sistemas escolares que, a despeito, de tantas dificuldades, abrigam sonhos e desenvolvem projetos, fazem relampejar relações instituintes de formas de aprender e ensinar, com curiosidade e empatia em relação à vida e com um sentimento de solidariedade aberto às includências.

Felizmente, os sonhos não acabaram e a despeito de tantas tendências para aprofundar as desigualdades, impondo-as de mãos dadas com as homogeneizações, com as padronizações e as subserviências ao capital, vivemos também um tempo de intensas pluralizações que reabrem algumas esperanças, que poderão se ampliar à medida que reconhecemos os processos que vão potencializando os fluxos de criação de outras formas de convivência civilizatória, na qual haja um lugar de relevo para a vida e para um permanente exercício dialógico.

O homem, lobo e deus do próprio homem

Não é uma simples coincidência que entre as teorias políticas da modernidade, de repercussão duradoura, está a de Hobbes quando ele argumenta e persuade os seus pares da necessidade de criação do Estado, num momento histórico (séc. XVII) em que as forças capitalistas avançavam na Europa, cobrando sacrifícios crescentes dos trabalhadores, (homens, mulheres e crianças), exibindo a ambivalência humana que faz do homem não só, o lobo do próprio homem, mas também o seu deus mais eminente e próximo.

Não é sem razão que a afirmativa de Hobbes ganha popularidade só no que anuncia os perigos do homem como devorador do próprio homem, urgindo por um estado capaz de controlar esses impulsos fratricidas. Isto bem mostra que outras forças foram e são historicamente desconsideradas, tornadas invisíveis e pouco operantes, algumas vezes, por meios suaves, outras por meios cruéis, mas sistematicamente interditas, a tal ponto que nos cerceiam, mas também nos instigam a penetrar em territórios onde as palavras ainda não entraram. Esta ambigüidade deixa-nos sempre expostos às vicissitudes e surpresas da história.

Diante dos vozerios com que, desde Cassandra, são anunciadas as desgraças para facilitar suas realizações, é mais fácil submergirmos a um tipo de acomodação, do que enfrentar temores e ameaças. Quase imperceptivelmente, vamos retirando de nossos horizontes possibilidades de ação e, simultaneamente, nutrindo, tanto os esquecimentos políticos de ações potentes e transformadoras, como as tramas de um pensamento único e linear.

As conseqüências, que vêm prevalecendo, de tudo isso, inibem as combinatórias dos diferentes níveis da realidade e reforçam as dificuldades de criações educacionais, sociais enfim, históricas, impregnando o discurso hegemônico com um formato denunciante, tornando-o, ao invés de crítico, uma conjugação raivosa e atravancada de clichês que o aprisiona como um refém do que proclama denunciar.

Mas difícil é captar os indícios de vida, de um outro mundo, de uma outra educação, que emergindo como em configurações elaboradas coletiva e politicamente, nas interdependências da história, mas que, com freqüência, são relegadas

às margens, com baixo reconhecimento social, por escaparem do padrão dos grandes e decisivos acontecimentos, por ameaçarem as ordens já fixadas e estabelecidas no decurso de tanto tempo, por afrontarem modelos de comportamentos, tidos como eficientes.

Entre esses velhos padrões estão aqueles que primam em valorar as construções e avanços sociais de acordo com a periculosidade dos combates enfrentados e com um pesado grau de sofrimento. Nisto até parecem herdeiras das concepções do herói grego, agravadas, agora, por narcisismos de caráter individualista e, portanto, primando pela precariedade e desconsideração dos vínculos sociais e históricos.

Assim, no avesso das histórias de heroísmos, poderíamos lembrar as tendências, crescentemente, contemporâneas, não só de espetacularizar as tragédias, mas sobretudo de valorizar o miudinho da vida, recriando-o numa outra ordem de valores, sem a expectativa de aplausos e brilhos, tão característicos das celebridades, mas numa adequação aos princípios que trazem júbilo à vida e à própria vida, sem as ameaças do inferno ou os prêmios celestiais.

No primeiro caso, sabemos que vige uma “indústria” que não só promove as tragédias, fazendo-as assumirem o palco dos espetáculos, mas destes se aproveitam para manufaturar desconfiças, prescrevendo reações e controles e, desta maneira, ocupando, agendas, espaços mentais e afetos, que acabam por constranger os imaginários políticos e os limitar em seus circuitos criadores.

Todas e todos nós convivemos com mensagens alarmistas que proliferam na internet, apavorando-nos sobre a eminência de violências, como roubo de órgãos, em festas juvenis e tantos outros. São com esquemas como este, que aqui trazemos como uma ilustração, que as armadilhas se encobrem em esquemas de “aconselhamento de quem quer prevenir” como mecanismos que se espalham sem críticas, disseminando receios e covardias coletivos, arrancando da humanidade sua dimensão divina, pois criadora.

Não há dúvida que esta atitude de temor generalizado, de uma prontidão constante, com as desculpas de uma defesa necessária, tantas vezes flagrado em nós mesmas, quando um desconhecido nos aborda na rua, não só corrói sem parar o tecido social da confiança, mas, ao mesmo tempo, diminui nossa atenção para a insurgência de movimentos instituintes e para os *possíveis inéditos* que cada experiência carrega.

No segundo caso, o redimensionamento da busca de glórias tem aberto espaços para um exercício de prazer de criar compartilhadamente e com perspectivas também expansivas, correndo nos interstícios de experiências comunicativas, amorosas que vão reinventando as escolas, os processos de educação e de uma outra civilização, menos competitiva, mais interessada em cooperar.

Há quem afirme que no Brasil nos animamos em inventariar desgraças que no fim nos levem a conclusão de que o país não dá certo. Talvez esta conduta tão difundida represente mecanismos de auto-absolvição, conduzindo a uma saída

resignada que acabaria por nos eximir de maiores responsabilidades. Afinal, o *que não tem jeito, não deve ser aceito com alguma conformação e até tranquilidade?*

No entanto, importa duvidar de afirmativas tão consensuais, produzidas por interesses político-ideológicos que “aconselham” mesmo sem palavras e, às vezes, até sem um pensamento expresso, a desistência na construção de um outro Brasil, reforçando um tipo de relações de subalternidade, com os paraísos que servem de modelos para o tipo de desenvolvimento que perseguimos e para nossa própria conduta social.

A rigor, cientistas, historiadores, como José Murilo de Carvalho, têm afirmado o quanto é difícil explicar como o Brasil, com sua capacidade de produção material e imaterial, tem permanecido em uma situação estagnada, socialmente falando, acumulando uma desigualdade que cada vez mais corrói as condições de nossa coesão nacional e amplia abismos que nos fazem estranhar uns aos outros e, portanto, a desconfiar de todas e todos e, por conseguinte, de nós mesmos.

Estas questões, que envolvem um precário nível de confiança e reciprocidade de respeito entre brasileiros, estão longe de representar uma impressão de uma pesquisadora da educação, preocupada em valorizar o que pode vitalizar nossa comunidade pedagógica ou o campo educacional, para intensificarmos a criação de lastros comuns e com essas experiências, irmos alargando e diferindo as configurações das instituições escolares. Pelo contrário, há pesquisas que, com todas as possíveis relativizações, constatarem e traduzem em números esta característica que vem se agravando entre nós e colocando sob risco a possível cordialidade do brasileiro.

Giannotti (2007), referindo-se ao livro de Rosanvalon, recentemente publicado na França, assinala o quanto grassa no Brasil formas de desconfiança, que vem fazendo “dos brasileiros um dos povos mais desconfiados do planeta (somente 2,8% declaram que confiam geralmente nas pessoas, enquanto este índice alcança 66,5% na Dinamarca). Mesmo assim, poucas são as análises que incidem sobre as matérias, as dúvidas, as suspeitas que alimentam nossas desconfianças e que se expressem em diretrizes e políticas públicas que fortaleçam nossa convivência social.

Pelo contrário, o que prevalece é uma ladainha de queixas, mimetizando-se difusamente e com poucas instituições exercendo ações em forma de análises que esclareçam as relações entre estes lamentos e as práticas sociais que juntos reproduzimos e criamos, de modo que contribuam para identificação dos mecanismos de medos e fantasmas, que de forma impensada vão limitando nossos pensamentos e nossa democracia, reforçando atitudes defensivas e competitivas.

Mas devemos dar mais um passo, para situar as repercussões dos catastrofismos, mormente, quando estes se confundem com profecias de um final infeliz e se endereçam aos pobres e às instituições nas quais eles têm acesso. Então, o peso deste veredicto se agranda e se acumula com muitas experiências em que ressalta-

se, quase com exclusividade, fracassos e perdas, esvaziando de significações os processos e as tenacidades, com que pobres, mulheres, crianças velhos, gays, lésbicas, negros, indígenas e mestiços vão avançando e se apropriando de suas aprendizagens de empenhos, lutas e conquistas.

Pesquisar experiências instituintes. Investigar na contramão?

Bem sabemos que para ir na contramão é preciso afirmar valores que sejam acolhidos socialmente, assumindo riscos de colisão com interesses acumulados que se expressam e se divulgam como cientificamente comprovadas. Um exemplo? As comprovações estatísticas dos fracassos escolares que são apregoadas como verdades absolutas, embora tomadas sem as conexões históricas das condições que as foram contextualizando e que passam a funcionar como terríveis espelhos para aqueles que procuram dar outros rumos para uma história elitizada e homogênea.

Desta forma, estas informações, ao invés de serem submetidas às análises que evidenciem seu caráter parcial, abrindo-se a confrontos e complementações, são assumidas, erroneamente, como uma conclusão irretocável, indiscutível, enfraquecendo as condições para criar e recriar ferramentas de construção de um outro mundo e de uma outra educação, com mais autonomia, mais interligações de incluídas e paridades, mais dialogicidades e com mais respeito às infinitas outridades e surpresas de que a vida é feita.

No entanto, qualquer observação atenta, porque desejosa de transformações, irá apreender outras concepções de política, de educação e de conhecimento que vêm irrompendo dos mais diferentes solos sociais, na busca de atender necessidades e de se contrapor às opressões de todas as ordens. Essas irrupções procuram se legitimar, através de processos de institucionalização, como um modo de oficialização, que implica num reconhecimento social, que lhes permita, mediante tensões entre as relações instituídas e as instituintes, com concessões de um e outro lado, ir forjando outras formas de sentir, pensar, saber, fazer, poder que vão sendo traduzidas em linguagens, testemunhando processos de permanente construção.

Se as experiências instituintes não são puras, não se protegem em redomas e, por isso mesmo, se misturam sem parar com as dimensões já instituídas, mesmo assim, não podemos abdicar de pesquisar seus impulsos criadores de uma forma civilizatória, onde convivam múltiplas culturas, outros processos educativos e outras modalidades de escola, reforçadoras da autonomia institucional e pessoal.

É possível demarcar teorizações potentes, abrindo outras perspectivas de participação vital e de aprendizagem política que representam fagulhas de esperança para pensarmos o futuro, como um empenho de nele atuarmos, em que memórias e sonhos éticos estejam articulados nessa realidade sempre em crescimentos, mas contraditoriamente, sempre em ruínas.

Atenta a todas essas questões e ambivalências, preferimos pesquisar as experiências instituintes e seus intermináveis movimentos do que situarmo-nos em investigações de práticas, modelos ou experiências bem sucedidas ou alternativas. Embora perceba uma aproximação com todas elas, optar pelas experiências instituintes, respaldadas nas teorizações abertas por Walter Benjamin, Paulo Freire, Cornelius Castoriadis, René Lourau, Paul Pierson e muitos outros significou um mergulhar num tecido comum, político, com que construímos as possibilidades de comunicação e de interligações entre o coletivo, a humanidade, a história, a vida.

Assim, procuramos nos distanciar de separações tanto entre supostos caminhos do bem e do mal, como entre erros e acertos, entre um senso inferior e outro superior, para optarmos num tipo de vigilância, que também nos vigia e que seja incluída das vicissitudes dos caminhos e de suas camadas constituintes, que das franjas pouco conhecidas, continuam repercutindo em nossas ações pensantes.

Radicalizando reveses, frustrações e espantos, estes campos de saberes e conhecimentos que vão se abrindo, ao incorporarem desejos de liberdades ancestrais, têm provocado nossa potência criadora, instituinte, afirmando e interligando pensamentos e ações, interioridades e exterioridades com as interlocuções entre filosofias, ciências sociais e ciências biológicas, neurológicas e físicas que re-significam velhos eixos do pensamento científico e pedagógico.

Todas estas contribuições, que se apropriam das produções marginais da história do pensamento crítico, têm participado dos processos intermináveis com que nos configuramos historicamente, uma vez que já não é possível desconhecer as capilaridades dos poderes, como uma forma de liberar espelhos, por onde possamos, ao reconhecer a legitimidade de nossos movimentos instituintes, transitar para uma outra cultura educacional e escolar que se alimenta de interdependências com as forças emancipatórias da sociedade.

Nunca é demais repetir que as teorizações críticas, como os próprios processos de aprendizagem, para se fazerem instituintes, estão sempre interconectados com os devires, com o fluxo das fagulhas dos começos que não podem prescindir deste revisitar dos passados, recriando-os eticamente.

No Brasil, mesmo com uma pós-graduação, que se expressa numa produção extensa, ganhando espaços em congressos nacionais e internacionais, não podemos esconder a gravidade das excludências e desigualdades educativas que nos desafiam permanentemente (LINHARES, 1995). Tal como a economia nacional, que tem produzido alimento e fome, a educação vem sistematizando e difundindo conhecimentos, mas simultaneamente promove exclusões de aprendizes e de saberes populares.

Sem podermos escamotear as dificuldades que o pensamento teórico educacional vem enfrentando para desvelar e despotencializar os funcionamentos de estagnação, temos que reconhecer que ainda somos presas de obstáculos – que também nos constituem como pesquisadores e pensadores – nos impedindo de for-

mular, com magnitude teórica, os problemas que afligem nossa sociedade, não só criticando as cadeias que nos mantêm como seres miméticos (BHABHA, 1998), mas, sobretudo, construindo e forjando conceitos e concepções abertas, dialogantes com nossa realidade que possam servir de encaminhamentos para os nossos problemas (SANTOS, 1999).

Como uma provocação, cabe perguntar, apoiando-nos em Santomé (1997, p. 5-25): que mecanismos de *rendição* atuam entre os intelectuais não hegemônicos que os dificultam na elaboração de intervenções sérias e duradouras ou mesmo reconhecerem os movimentos instituintes na educação brasileira?³

Bem sabemos como as expectativas sociais vêm sendo pastoreadas com verbas para estudos, planejamentos e pesquisas no sentido da produção de saídas pragmáticas e controladoras destas mutações que estremecem as instituições e as vêm transformando em escombros, como acumulação de materiais para re-aproveitamento em edificações requeridas pelo mercado, mas também para afirmação de cidadanias mais criadoras que aproveitam e alargam frestas em meio a tantas pressões:

Enquanto a velha oposição entre trabalho manual e trabalho intelectual se torna insuficiente, a tecno-ciência acaba por obter um comando excessivo nas tarefas de elaboração das idéias. Pede-se, agora, aos homens do saber a elaboração das soluções mercantis e o respectivo discurso a ser utilizado pelos governos e empresas (SANTOS, 1999).

Mesmo com avanços, os abismos sociais, educacionais e escolares se deslocam, se camuflam, se metamorfoseiam

Não podemos minimizar a importância de nossos avanços nos últimos decênios. Expandimos as contribuições brasileiras no campo educacional⁴ e alargamos nosso sistema escolar (da escola básica à pós-graduação) de nenhuma forma desprezível. Basta lembrar que segundo o Anuário Estatístico do Brasil⁵, em 1920, *o número de alfabetizados se resumia aos 25% da população brasileira*. Em 1996, *o percentual da população de 7 a 14 anos matriculada na escola ultrapassou 95%*, de acordo com as estatísticas oficiais.

Ainda, ampliamos e diversificamos os cursos de formação pedagógica, organizando sindicatos e associações, como a Anped, a Anfope, a Aelac, e os Endipes – que se fortaleceram com práticas de reuniões sistemáticas, conquistando espaços de discussões e de participações em decisões oficiais e políticas.

3 - Milton Santos tem falado de um choque da alternativa a ser proposta pelos que na Universidade Brasileira se preocupam em forjar conceitos como ferramentas para as transformações pedidas pela nossa sociedade. Esta foi uma das questões de impacto que ele trabalhou na Aula Magna do Curso de Geografia da PUC/RJ, 1998.

4 - É ilustrativo desta ampliação a composição numérica do campo educacional, no Brasil. Neste sentido, vale consultar a Revista Veja, edição de 29 de Abril de 1998 quando resumia: tínhamos 34 milhões de alunos e constituíamos um corpo de 1,4 milhões de professores, com aproximadamente 200 mil escolas.

5 - Citado por RIBEIRO, Maria Luíza. *História da Educação Brasileira*. SP, Editora Moraes, 1982, p.78.

Muito mais podemos contabilizar favoravelmente. É neste esboço de inventário que colocaria não só a ampliação do número absoluto de estudantes, em todos os níveis de ensino, de professores, que representam um dos maiores conjuntos de profissionais. Mesmo considerando as ruínas de antigos modelos de ensino aprendizagem escolar e as corrosões, que por muitas vias, atingem a profissionalidade docente, temos que ressaltar avanços e recuos, perdas e ganhos, indicando a complexidade e as ambigüidades do momento histórico atual.

Recomeçar é preciso

Se reconhecemos todas as ordens de ambivalências e hibridismos que perpassam nosso tempo educacional, com suas conquistas e fracassos, ainda valeria a pena atentar para a multiplicação de autores, a vertiginosa dilatação do movimento editorial brasileiro e, principalmente, a insurgência de experiências educacionais e escolares que representam a face resistente e criadora da sociedade e da educação brasileira. Entre elas, gostaria de destacar aquelas decorrentes de administrações populares e progressistas, como a Escola Candanga – Brasília (atualmente desativada); a Escola Plural - Belo Horizonte; a Escola Cidadã - Porto Alegre; a Escola Sem Fronteira – Blumenau, Santa Catarina; a Escola Cabana – Belém; a Escola Balaia - Caxias- Maranhão (também desativada); Escola Zumbi dos Palmares – Aracati, Ceará; Escola Guaicuru, Estado do Mato Grosso do Sul. (atualmente apropriada pela Escola Inclusiva).

Mas nossos avanços não param por aí. Sempre nos alimentamos com esperanças, cada vez que nos adentramos na luta dos Sem Terra (MST), testemunhando sua tenacidade e sabedoria ao buscarmos, em meio de tantas dificuldades e negações, formas de reinvenção dos processos escolares, sintonizando com velhos sonhos de justiça que vão refazendo o mapa do Brasil. É deste solo, que nada tem a ver com os triunfalismos de plantão, tendendo muito mais para encarar uma seqüência de desqualificações que não abalam um sentimento social de busca de uma justiça tão cruelmente postergada que nasce seu projeto pedagógico (LINHARES, 1997).

Outros processos escolares que, pelo seu cabedal instituinte precisamos grifar, são os decorrentes dos movimentos de mulheres, de negros, de indígenas, das diversidades sexuais e culturais, representando novas concepções e práticas de educação, sociedade, política e racionalidade.

Ainda, gostaríamos de sublinhar o Pré-vestibular de Negros e Carentes – originário da Bahia – e que vem se expandindo e se diversificando no Rio de Janeiro, ao desenvolver procedimentos pedagógicos sustentados pela solidariedade e respeito aos aprendizes – individuais e coletivos.

Entre os problemas detectados em nossas pesquisas que têm contribuído para despotencializar as experiências instituintes nas escolas públicas, destacamos os seguintes:

- Baixa articulação entre as experiências de escola pública que vão se desenvolvendo com a prevalência de movimentos instituintes. Com esta precária rede de comunicação, as experiências instituintes ficam expostas aos influxos de uma mídia poderosa e sedenta de notícias catastróficas, que já representam heranças conservadoras e elitistas. Para defender os despojos desses legados são acionadas artilharias pesadas a qualquer repercussão maior das experiências que venham a estremecer a velha cultura escolar, com seu modelo padronizado, seriado, engessado e desqualificador das pluralizações de saberes e linguagens, mormente, quando oriundas das camadas populares;
- Insuficiente debate entre os que compõem a escola, como *locus* de experiências instituintes, e os que a sustentam e dela necessitam e que estão fora dela. Afinal, trata-se de tentativas de inventar, com todas as vicissitudes e riscos, um tipo de escola pública que compagine as riquezas da cultura popular com os tesouros da cultura clássica e erudita, impregnando essas conjunções com aberturas e curiosidades, com bússolas confiáveis e reconhecimento de nossas impotências que pedem compartilhamentos progressivos nas decisões e realizações para que possa ser mantido um processo democrático para uma melhor reaprendizagem que essas experiências requerem de modo permanente;
- Assimetrias e precariedades em relação à atitude de respeito que as ações, decisões e desejos dos que fazem a escola (seus profissionais e trabalhadores e seus estudantes e familiares) merecem de todos os atores (coletivos e pessoais) que tecem as experiências instituintes, alimentando e interligando diferentes níveis de autonomias: docentes, discentes e escolar. Aliás, esta é uma das fronteiras entre as experiências instituintes nas escolas públicas e as reformas ou, mesmo, as inovações escolares. Nas primeiras prevalecem movimentos éticos que visam contribuir para uma cultura escolar mais incluyente, mais paritária, com maior capacidade de criação e auto-criação, enfrentando diuturnamente as questões das desigualdades, incluindo aquelas sutis que se alojam na complexa dinâmica de apropriações cognitivas; nos outros casos os objetivos são demarcados previamente e as autonomias não constituem preocupação permanente;
- Limitações e restrições financeiras e econômicas que cobram articulações mais efetivas entre as ações da escola (projeto político pedagógico, por exemplo) e o orçamento municipal, estadual, nacional (como o orçamento participativo que precisa ser ampliado em formas de participação). Este é também um problema grave, pois bem sabemos que educar e escolarizar são processos caros e nem sempre esses investimentos podem ser usados como argumentos eleitorais. A qualidade da escola raramente aparece na hora das eleições, como é o caso das pontes, das estradas, das rodoviárias das benfeitorias em logradouros públicos;
- Pouca discussão sobre as especificidades e os antagonismos entre os tempos educacionais e os tempos políticos e eleitorais que, com frequência, ameaçam atropelar o ritmo dos processos instituintes, que possa encaminhar modos mais compatíveis de convivência;

- Abismos entre as formações docentes e as experiências instituintes das escolas públicas, que embora tenham avançado de forma expressiva nos últimos anos, sobretudo com os laços que a formação continuada e em serviço tem aberto nas escolas, unindo pesquisadores e formadores de docentes e os próprios professores da escola básica. Além disto, a pesquisa pedagógica vem sucessivamente construindo pontes, ainda que marcadas pela insuficiência e instabilidade, com a escola básica;

- Fragilidade dos processos legitimados de avaliação que possam espelhar dificuldades e avanços, norteando decisões democráticas nas experiências instituintes nas escolas públicas.

Se pudermos dizer que todas estas experiências são emblemáticas de uma pluralidade, em si mesma portadora de um valor inestimável, é preciso reconhecer também os desafios que as atravessam em diferentes níveis, dos quais destacaremos alguns, a saber:

Resumindo desafios e enigmas que ameaçam as experiências instituintes nas escolas públicas

Todos esses problemas, que como dissemos há pouco, despotencializam as experiências instituintes, não podem dissolver o que elas representam como expressões emblemáticas de uma pluralidade, de valor inestimável, não só pelo reconhecimento e relevo com que tratam as manifestações da cultura popular, organizando o currículo escolar de modo a facilitar os processos cognitivos num empenho de superar as desigualdades escolares. Mas é preciso atentar para os desafios e os enigmas que as atravessam, em diferentes níveis, dos quais destacaremos alguns, como um resumo, a saber:

- Primeiro, a insuficiente divulgação e debate referente a estas experiências;
- Segundo, a precária articulação destas experiências entre si, vinculando-as aos novos processos de formação de professores;
- Terceiro, o caráter de transitoriedade que as vêm acompanhando e que muito tem a ver com o modo como as lutas político-partidárias são exercidas entre nós. Mesmo conhecendo exceções, os partidos políticos tendem a desativar os projetos anteriores, como parte de estratégias eleitoreiras, privilegiando a produção de marcas.

Experiências Instituintes nas Escolas Públicas e Formação Docente

É na mestiçagem onde é impossível separar, drasticamente, o joio do trigo, tanto quanto como estudar as tendências emancipatórias, isolando-as e purifican-

do-as de embates e lutas em que se enfrentam e se entrelaçam com subserviências avassaladoras, como as já citadas, tão bem conciliadas com os narcisismos espetaculares que se expressam em grifes de partidos e de divisões dentro deles. Afinal é neste solo impuro da vida, entre opressões que vimos pesquisando experiências instituintes nas escolas públicas em suas interfaces dialógicas com os processos de formação docente.

Afinal, acreditamos, como tantos colegas brasileiros, que o conhecimento pedagógico, gerado nas universidades encontram sérios problemas para serem traduzidos na prática escolar. Esta é uma constatação que não pode ser considerada exclusividade nossa, até pelas suas vinculações com o modo de produzir conhecimentos e de organizar as instituições educativas do capitalismo.

Assim, Bernard Charlot (2005) vem ressaltando, apoiado em suas investigações na França, as dificuldades da pesquisa acadêmica penetrar na sala de aula, considerando que os principais processos formadores são aqueles que circulam entre os próprios professores dentro das escolas. Em geral, os professores desconfiam dos benefícios da pesquisa, além de constatarem o quanto são complicadas e, para eles até desinteressantes. Deste modo, se pode aquilatar, partindo de várias posições como se vem produzindo esses abismos que distanciam as escolas básicas das pesquisas pedagógicas produzidas nas universidades.

Se não há dúvidas sobre a gravidade e a extensão do problema, não podemos minimizar as proporções com que ele nos abismam, consolidando distâncias, estranhamentos, que não só se superpõem com as diferentes manifestações das desigualdades sociais, mas as favorece e estimula no campo da educação, tornando-o hierárquico e opaco, com baixas condições dialógicas. Por todas estas razões precisamos enfrentar esses antagonismos tanto localmente, como em suas articulações globais (LINHARES, 1997).

Portanto, no que se refere ao campo educacional escolar, embora não nos tenham faltado nem resistências educacionais, recriando processos escolares, nem reformas educacionais, com leis e regulamentações do ensino que mais das vezes procuram impor uma outra realidade escolar, as experiências escolares continuam sendo para a grande maioria das crianças e jovens de nosso país, uma travessia dura e muito pouco fértil para a formação de um sentido para suas vidas, que possa traduzir-se em capacidade de decisão, de enfrentamento das dificuldades, que não pode prescindir de uma permanente construção de cidadania ativa, contribuindo para um lastro comum de significados, que nos permita romper com a sensação de isolamento, solidão e desamparo.

Para isto, é preciso investir, entre outras frentes de construção social e educativa nos movimentos de autonomia e teorização dos professores, na busca de práticas criadoras que busquem contribuir para a melhoria da escola pública, socializando os processos de encaminhamentos com que as escolas vão afirmando a possibilidade e a existência (infelizmente, às vezes, de forma fugaz) de outras escolas e

sistemas escolares. Tais circulações potencializam condições de reversão de estilos de formação docente, já perceptível nas instituições trabalhadas pela pesquisa.

Portanto, o foco de nossa pesquisa está endereçado para os movimentos incessantes contraditórios e ambivalentes que vão recriando a cultura escolar e que é inseparável da própria vida, sempre em devir. Portanto, como já afirmamos, anteriormente, não há como separar as dimensões emancipatórias e éticas, daquelas que na sociedade e na educação travam e dificultam os avanços considerados como transformadores, includentes e ampliadores do respeito à vida e à dignificação humana, promovendo recuos, subalternizações da política e da educação pelas vias da corrupção e da violência, em todas as suas variadas formas.

Concordando com Drummond, repetimos:

E nada basta,
 Nada é de natureza assim tão casta
 Que não macule ou perca a sua essência
 Ao contacto furioso da existência
 Nem existir é mais que um exercício
 De pesquisar de vida um vago indício,
 A provar a nós mesmos que, vivendo,
 Estamos a doer, estamos doendo
 (DRUMMOND, 1971).

Como ficou ressaltado, as experiências instituintes representam centelhas que nada têm de espontâneas, porque estão carregadas de pensamentos, de forças que vão se acumulando e se potencializando com memórias a fecundar projetos e vice-versa; com necessidades e opressões a provocar e alimentar desejos ou rebeldias ou, ainda inércias, indiferenças; com ciências e existências que se interpenetram; com processos culturais produzindo significados econômicos, por movimentos econômicos, colados às economias de afeto, com reciprocidades nada lineares e previsíveis contabilisticamente. Enfim tudo subsidiando aprendizagens que não podem abrir mão de uma capacidade de reconhecer a relatividade dos erros, aproveitando-os, como componentes dos riscos e surpresas, inerentes ao diferir, ao criar, ao criticar.

Mesmo com todas as mestiçagens, incompletudes, precariedades, insuficiências e impurezas das experiências, elas representam um incomensurável tesouro político –, que esta barbárie, em sua versão civilizatória, fragmentada, continuísta e exaltadora dos que triunfam, identificando-os como padrão comportamental a definir e justificar o comportamento social, tenta nos impor.

Como já afirmamos anteriormente, sem a veleidade de encontrar experiências perfeitas, vamos tentando na nossa pesquisa identificar as fagulhas promissoras de uma outra cultura política, social, educacional que prime pelo reconhecimento das alteridades, que se regozije com o prazer de criar, de diferir solidariamente, mesmo reconhecendo as ameaças e sustos que tudo isto envolve.

Por tudo isso, as experiências instituintes não podem ser confundidas nem com reformas globalizadas, nem com novidades isoladas de suas conexões históricas e nem, muito menos, dissociadas de uma outra cultura mais horizontal, onde a paz, a empatia, o respeito entre os humanos e os demais seres vivos possam ser exercícios diários em que as afirmações e conflitos encontrem espaços para serem problematizados e encaminhados politicamente, sem violências.

Manuel de Barros costuma poetizar a importância do repetir para nos apropriarmos das palavras, fazendo com que nossas experiências se transfigurem, nos transfigurando nelas. Neste sentido, importa insistir no caráter mestiço, tenso, arriscado das experiências instituintes sempre em confronto com o já instituído, do qual não pode ser separado. Pelo contrário. Umas e outros estão sempre em litígios, em afirmações que não são praticadas no vazio, mas que buscam expandir-se, ou seja, penetrar no espaços e nos tempos que lhe são antagônicos.

Assim, se as experiências instituintes procuram diferir em movimentos criadores e estremecer o que foi organizado pela história, o instituído também procura apropriar-se delas e, assim, garantir alguma dose de vitalidade. Em outras palavras, isto quer significar, a imprescindibilidade dos movimentos instituintes, apesar das recusas que eles provocam pelas suas estranhezas, signo da perda, em algum grau, de suas naturalizações e familiaridades. Mas, há em tudo isto perigos de apropriação dos lampejos instituintes, com sua redução a um tipo de grife, de rótulo, com sua potência amesquinhada pelos controles, subalternização e diferentes ordens de aniquilamento.

Talvez seja interessante conhecer mais deste jogo. De modo geral, as relações já consagradas e institucionalizadas se orgulham de sua organização, tantas vezes confirmada mediante percursos que vêm de um passado que hibridiza histórias típicas de vencedores, com aquelas outras em que prevaleceram desejos, projetos e lampejos instituintes, que ou se cristalizaram, perdendo seus devires, ou se mantêm em embates e conflitos em incessante fluxo de criação e recriação.

No pior dos casos, a cristalização implica em impedimento do próprio exercício da política, pois como uma construção pública ela não pode ser atrelada aos compromissos de conservação de interesses, segmentados como privilégios. Por isso mesmo, eles participam de um cortejo, que mesmo com características de um triunfalismo, como Benjamin assinala, guarda o tom fúnebre, mortuário daqueles que procuram driblar os indícios da vida ao proclamar o mérito de tantas vitórias. Baseados no seu percurso, sustentam conhecer o que pode dar certo e tributam aos movimentos instituintes ameaças de colocar a perder uma civilização que até agora deu certo. Deu certo?

Por sua vez, como as experiências instituintes estão sempre em “devir”, pisando em um terreno movediço, sem certezas e comprovações da história, mas enfrentando e infiltrando-se nas tramas instituídas, aproveitando frestas e contrações é assim que afirmam a outridade, o lugar da experiência, como criação in-

terminável da própria vida, da sociedade e da existência e, portanto, com um potencial de surpreender-nos de modos infinitos. Afinal, sabemos que a escola pode e precisa ser outra, atendendo às autonomias dos que a constituem, autonomias que para serem preservadas e fortalecidas não podem prescindir da sociedade que a sustenta, da política e racionalidade que nos organizam e de condições de vida que garantam nossa permanência como espécie e como um planeta que compõe um universo.

Referências

- APPLE, Michael; BEANE, James (Org.). **Escolas Democráticas**. São Paulo: Cortez, 1997.
- ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- _____. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática. In: MOREIRA, Antônio Flávio et al. **Currículo: políticas e práticas**. Campinas: Papyrus, 1999.
- BARBIER, René. **Pesquisa-ação na instituição educativa**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- BENJAMIN, W. **Rua de Mão Única**. Tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 1995. (Obras Escolhidas).
- _____. **Documentos de Cultura, Documentos de Barbárie**. São Paulo: Cultrix, 1986.
- _____. **Obras Escolhidas: magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- BHABHA, Homi. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: Edusp, 1987.
- BOURDIEU, Pierre. **Lições da Aula**. São Paulo, Ed. Ática, 1988.
- CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- CASTORIADIS, Cornelius. **Socialismo ou barbárie**. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- CHARLOT, Bernard. **Relação com o Saber, Formação de Professores e Globalização**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- CONTRERAS, Jose. **La Autonomía del Profesorado**. Madrid: Morata, 1997.
- DALBEN, Angela (Coord.). **Avaliação da Implementação do Projeto Político -Pedagógico Escola Plural**. Belo Horizonte: GAME; FAE; UFMG, 2000.
- _____. **Singular ou Plural: eis a questão**. Belo Horizonte: GAME; FAE; UFMG, 2000.
- DRUMMOND, Carlos. **Relógio do Rosário**. In: DRUMMOND, Carlos. **Claro Enigma**, Rio de Janeiro, 1971

- DUBET, François. A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização. **Contemporaneidade e Educação**, Rio de Janeiro, IEC, ano III, mar. 1998.
- _____. **Pourquoi changer l'école**. Paris: Les Éditions Textuel, 1999.
- ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**: uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.
- _____. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994a.
- _____. **Conocimiento y Poder**. Madrid: La Piqueta, 1994b.
- GERALDI, C. Fiorentine; PEREIRA, E. **Cartografias do Trabalho Docente**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.
- FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- _____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edição Graal, 1990.
- GIANOTTI, José Arthur. Política miúda. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 14 fev. 2007. Caderno Mais.
- GINZBURG, Carlo. **Mitos, Emblemas, Sinais**. São Paulo: Cia. das Letras, 2002.
- HOBBSAWM, Eric, **O século**: vista aérea - olhar panorâmico. A Era dos extremos. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. p. 11-28.
- LABAREE, David. Public Goods, Private Goods: the american struggle over educational goals. **American Educational Research Journal**, v. 34, n. 1, p. 34-81, 1997.
- LINHARES, Célia. MST: um projeto de Brasil, um projeto de escola. **Boletim da Faculdade de Educação da UFF, Niterói**, p. 6, nov. 1997.
- _____. Formação de Professores no Brasil: entre o discurso acadêmico e a escola pública fundamental. In: LINHARES, Célia. **A Escola e seus profissionais**: tradições e contradições. Rio de Janeiro: Agir, 1997. p. 201- 233.
- _____. Formação dos Profissionais da Educação: lembrando para projetar. In: CARINO, Jonaedson et SOUZA, Donaldo (Orgs.). **Pedagogo ou Professor?** Rio de Janeiro: Quartet, 1999.
- _____. (Org.). **Os Professores e a Reinvenção da Escola**. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. De uma cultura de guerra para uma de paz e justiça social: movimentos instituintes em escola pública como processos de formação docente. In: LINHARES, Célia; LEAL, M. Cristina. **Formação de Professores**: uma crítica à razão e à política hegemônicas. Rio de Janeiro, DP&A, 2002.
- MATURANA, Humberto. **A Ontologia da Realidade**. Belo Horizonte: UFMG, 1997.
- _____. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- MORIN, Edgar (Org.). **A Religação dos Saberes – o desafio do século XXI**. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2001.
- _____. **Amor, Poesia, Sabedoria**. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.
- NÓVOA, Antonio (Org.). **Vidas de Professores**. Porto, Portugal: Ed. Porto, 1992.

NICOLESCU, Basarab. **Educação e Transdisciplinaridade**. São Paulo,: Edições USP, UNESCO, 1999.

_____. Por uma Educação Transdisciplinar. In: LINHARES, Célia; TRINDADE, Nazaret (Org.). **Compartilhando o Mundo com Paulo Freire**. São Paulo: Instituto Paulo Freire; Cortez; Unesco, 2003. 41 – 56.

PETITAT, André. **Produção da Escola/Produção da Sociedade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PERRENOUD, Philippe. Profissionalização do Professor e Desenvolvimento de Ciclos de Aprendizagem. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 108, p. 7-26, nov. 1999.

PUTNAM, Robert. **Comunidade e Democracia**. Rio de Janeiro: FGV, 2002.

PRIGOGINE, Ilya. **O Fim das certezas**. São Paulo: UNESP, 1996.

RANCIÈRE, Jacques. **Políticas da Escrita**. São Paulo: Editora 34, 1996.

SANTOS, Milton. O país distorcido. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 2 maio 1999. Caderno Mais.

_____. A vontade de abrangência. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 20 jul. 1999. Caderno Mais.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. Política educativa, multiculturalismo e práticas culturais democráticas nas salas de aula. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo: Anped, n. 4, p. 5- 25, 1997.

TODOROV, Tzvetan. **Memória do Mal, Tentação do Bem**. São Paulo: ARX, 2002.

TORRES, Rosa Maria. **Educação para Todos**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

VARELA, Francisco; MATURANA, Humberto. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano**. Campinas: Psy II, 1995.

_____. **De Máquinas e Seres Vivos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

VARELA, Julia. O estatuto do saber pedagógico. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994. 87 -96.

VORRABER, Marisa. A pesquisa-ação na sala de aula e o processo de significação. In: SILVA, Luís Heron (Org.). **A Escola Cidadã no Contexto da Globalização**. Petrópolis: Vozes, 1999. p.239 -356.

ZEMELMAN, Hugo. **A externalidade do pensamento latino-americano: anotações de uma conferência**. Niterói: Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, 2002.

ZUMTHOR, Paul. **A Letra e a Voz**. São Paulo: Cia. das Letras, 1993.

Recebido em:	09/01/2007
Aceite em:	23/03/2007