

Movimentos Instituintes nas Escolas: Afirmando a potência dos espaços públicos de educação.¹

Por Célia Linhares e Ana Lúcia Heckert²

Iniciando a conversa

Nossa atualidade tem demarcado como desafio a construção de rumos mais respeitosos e solidários que afirmem a vida em vez de amesquinhá-la. Nosso tempo, marcado por moralizações, segregações, disputas e preconceitos de toda ordem, nos convoca a reinventar as práticas políticas e o modo como temos lidado com a nossa existência.

Quando a vida escorre entre os dedos, numa espécie de jogo em que uns valem mais que outros, merecem viver mais e melhor do que outros, jovens e crianças expressam em seus cotidianos a expectativa de construir seu presente com outras tonalidades.

Aprisionados em verdades manufaturadas e requentadas ao sabor dos interesses da ocasião, os continuísmos vão ensinando que os interesses pessoais . que devem prevalecer, que a busca de sucesso é que deve reger a vida.

Contudo, em meio a esta racionalidade cínica, frestas e poros denunciam inconformismos, indignações, invenções que almejam fazer da vida uma obra bela e ética, como nos lembrava Foucault (1995).

Em nosso cotidiano de trabalho com as escolas, com as políticas públicas de educação, vemos profissionais, estudantes de todas as idades, mães e pais interrogando-se acerca do sentido da escola e buscando afirmá-la como um espaço vivo de trocas, de criação, de expressão dos diversos modos de vida. Mas essas esperanças vão sendo asfixiadas, na escola e na

sociedade, como mercadorias em desuso, ao mesmo tempo em que outros projetos de vida e de sociedade se afirmam, instituindo outras formas de produção, de convivência e de educação, ainda que com pouco reconhecimento político das frestas que vão abrindo. Porém, nesse presente se formam abismos que provocam uma das mais terríveis dificuldades políticas, existenciais: a evasão de horizontes de futuro. Se estamos ameaçados de um aprisionamento no presente, pronto a traduzir-se em inércia ou ativismo reprodutor, este confinamento está relacionado ao modo de produção de bens, materiais ou culturais em prevalência na atualidade: um capitalismo fascista que se intensifica.

Não basta gritar contra isso, é urgente captar os mecanismos sociais que “inocentemente” se instalam e permanecem como se fossem os mais naturais e familiares possíveis. Nessas condições, a vida se divorcia de suas interfaces, revigorando inclusões diferenciais e cristalizações; incluindo grandes parcelas da população no lugar de dejetos e sucata, tornando-nos irreconhecíveis uns para os outros, expondo a vida a ser leiloadada num varejo de suas partes.

Por isso mesmo, iniciamos nossa discussão chamando para a importância de confluirmos em nossos empenhos para potencializar a redefinição da escola como instituição social.

Afinal reconhecemos que no lugar do futuro, o capitalismo fascista vai instalando uma volúpia por consumir que

desvaloriza reminiscências e, sobretudo, desencoraja os exercícios de perspectivar a vida, sabotando-nos o direito de sonhar, como uma conjunção de ações existenciais e político-pedagógicas.

Não há dúvidas de que com o desdobramento desses processos que minam nossa capacidade de diferir e criar, também se expande um mundo, cada vez mais desenraizado, sem vínculos afetivos com a vida, com a sociedade, com a humanidade, onde os sujeitos são empurrados para um cortejo de espetáculos e triunfos, cujo preço é a rendição progressiva aos processos de reificação do mercado.

Se estes embates penetram em todos os interstícios sociais, cabe-nos aqui aproximarmos da escola, buscando fortalecer algumas relações que fazem esta instituição social fagular em sua dignidade, por retomar embates e projetos que marcaram eticamente sua trajetória.

É por isso que não podemos deixar de considerar as margens como realidades flutuantes, brotando como sopros nas supostas centralidades do poder, desenhando bordas como sulcos abruptos ou cordilheiras inesperadas. Importa atentar, como nestes embates em que estão em jogo os exercícios ou as obstruções de autonomia, caem nos ombros de professores e de estudantes uma culpabilização por supostos fracassos da escolarização. O que não podemos deixar de ressaltar é que esta é uma estratégia para aliviar e omitir as responsabilidades não atendidas pelo Estado e pela própria sociedade.

A cada vez que são divulgados dados acerca dos baixos níveis de aprendizagem ou das dificuldades impostas pelo desemprego, e pela violência generalizada, há sempre vozes apontando a culpa dos estudantes e as carências de formação de professores, ao mesmo tempo em que insistem em soluções radicais que tomam a competição como soluções, não só infalíveis, mas únicas, sem deixar de mencionar a criminalização dos movimentos sociais e a jurisdicionalização da vida. Isso para não falar nas propostas do agravamento das punições penais, com a diminuição das idades dos jovens para efeito de sanções legais.

O que fica emudecido é que tanto as desigualdades sociais, como as padronizações e coerções de processos culturais e educacionais, resultam de complexas inter-relações do sistema político-econômico internacional com parte dos setores dirigentes e intelectualizados de nosso país, resultando em uma influência decisiva e funesta nas nossas escolas.

Desse modo, não podemos deixar de atentar para essas soluções “comprovadas”, verdadeiros empreendimentos sorrateiros, onde evidências brutais são “amaciadas,” com diferentes ordens de sutilezas. Desfocando a problemática dos direitos educacionais e dos deveres educacionais do Estado e dos poderes públicos, os problemas escolares passam a ser analisados e proclamados como se fossem conseqüências de relações de causas e efeitos. Este tipo de prática e concepção procura apresentar a instituição escolar, de forma isolada de toda uma malha que lhe constitui, qual seja a das interdependências sociais e históricas.

O que vimos percebendo é que os investimentos em formação de professores tem significado a

aplicação dos modelos instituídos de formação ou aperfeiçoamento docente como de comprovada eficácia. Modelos que vão afastando professores de um trabalho coletivo de buscas e construções, sobrecarregando a escola com tarefas sem sentido em nome de gestões eficazes e modernas. Os resultados desses processos têm se mostrado não só insuficientes, mas desastrosos e devastadores de tempo, de dinheiro, e, sobretudo, de esperanças. Terminado o período das mal chamadas “capacitações”, da implantação de ‘novos’ (mas muito velhos) modelos de gestão, os professores voltam a se encontrar não só com os mesmos desafios sociais, educacionais e escolares, mas com a denegação de experiências instituintes, sufocadas por conta de “soluções” pontuais e descontextualizadas de sua vida e de sua realidade política, econômica e cultural. No lugar de produzir novas perguntas, inaugurar a elaboração de outros problemas, incentiva-se a apresentação de soluções utilitárias para questões requentadas. Tudo funcionando como se não houvesse enigmas civilizatórios que nos atravessam, cobrando de cada um de nós humildade, persistência e audácia para construirmos juntos signos de uma inteligência coletiva e amorosa, que não desconsidere nem as seduções e os tormentos desta encruzilhada política nem, tão pouco, as fissuras que se reabrem com o sopro de projetos e utopias dos que nos antecederam, nesta procura de ampliar a vida. Como diz Mia Couto, escritor moçambicano, é necessário não abrir mão do direito fundamental que é o direito à indignação. Ou seja, de interrogarmos o nosso presente e o que estamos fazendo de nós mesmos.

Os movimentos instituintes e a formação de professores

As experiências instituintes não se encontram sob nenhum tipo de redoma que as pudessem separar do que já está instituído. Pelo contrário. Uma e outras estão sempre juntas e em litígios, buscando expandir-se, ou seja, penetrar no espaço e tempo histórico. Se as experiências instituintes procuram desdobrar-se em movimentos criadores e estremecer o que foi organizado pela história, o instituído também procura incorporar o que ainda está se processando, buscando institucionalizar, normatizar o instituinte.

Do nosso ponto de vista, as experiências instituintes são ações políticas, produzidas historicamente, que se endereçam para uma outra educação e uma outra cultura, marcadas pela construção permanente de um respeito à vida e uma dignificação permanente do humano em sua pluralidade ética, numa afirmação intransigente da igualdade humana, em suas dimensões educacionais e escolares, políticas, econômicas, sociais e culturais.

As práticas institucionalizadas, aliançadas com percursos que vêm de um passado vencedor, participam de um “cortejo triunfalista” e creditam a si mesmas o mérito de tantas vitórias. Sustentam conhecer o que pode ter êxito e tributam aos movimentos instituintes ameaças de colocar a perder uma civilização que até agora deu certo. Deu certo?

Por sua vez, as experiências instituintes estão sempre em “devir”, tráfegando em um terreno movediço, sem certezas e comprovações da história, mas infiltrando-se nas tramas instituídas, para aproveitar frestas e, assim, afirmar a outridade. Afinal, não podemos esquecer que, a despeito de

profetas agourentos, a escola pode ser outra, como outra pode ser a sociedade, e as próprias políticas e racionalidades que nos organizam.

Parece difícil falar de experiências instituintes na sociedade e na escola, quando o que tende a dominar a cultura hegemônica são traços de uma fragmentação consumista que parece não atentar para as possibilidades emergentes que perpassam a vida e o cotidiano escolar.

Em nossas redes de trabalho, tais como o Aleph³ buscamos criar um espaço-dispositivo de materialização de pesquisas-intervenções, promovendo debates que nos permitam não só avaliar as fronteiras dos discursos relativos à formação dos professores, mas, sobretudo, detectar as travas que nos têm mantido em limites reprodutores, apoiando, com mecanismos escolares, os esquemas de desigualdade que mantém nossa sociedade fraturada. Por isso, procuramos girar os ângulos de análise, como uma tentativa de estremecer as matrizes desta forma de racionalidade rigidamente hierarquizadora que nos constitui.

Propomos retomar o legado de tantos que antes de nós lutaram por formas mais pluralizadoras, de educação e aprendizagem, como espaços por onde pudessem transitar mais vida, mais liberdade e mais saberes. Entendemos que só há sentido em investir em formação de professores, se esse processo for capaz de se articular e, de alguma maneira, afetar as formas de organização do trabalho, os modos de produção da existência, desestabilizando as práticas que atravessam o cotidiano nas escolas.

Com o objetivo de intervir nas políticas de formação de professores, no processo de

trabalho e gestão que se efetua nas escolas, buscamos compreender os movimentos instituintes que se engendram nas escolas públicas. Neste sentido, nos importa destacar que os avanços teóricos/tecnológicos/metodológicos não têm força para redimensionar a escola, caso não estejam conectados a outros princípios ético-estáticos que estremeçam a racionalidade hegemônica com suas exigências de participação e solidariedade.

A reinvenção da escola requer aliança com as lutas e resistências políticas que alimentam as memórias e os projetos escolares e de formação de professores, e são por estas alimentadas, se apoiando nas experiências para recriá-las. Demanda, portanto, afetar-se com os movimentos instituintes, que irrompem no chão das escolas e das sociedades, afirmando outros processos de aprender e ensinar, como exercícios de autonomia que se renovam.

Processos instituintes: memória e esquecimento

A história da escola no Brasil vem deixando ao largo, no esquecimento, experiências que têm ousado revirar a escola e afirmá-la como direito de todos e de qualquer um. Por considerar que o registro de tais experiências é fundamental para fazer revigorar uma memória das lutas pelo direito à escola é que temos investido no mapeamento e análise de experiências educacionais tecidas no chão das escolas e que, por serem pouco visíveis ou emudecidas, não ganham relevo e não são compartilhadas por outros profissionais implicados com a educação escolar, principalmente a pública.

A escola pública brasileira, no cume de um processo de crescimento provocado pela ampliação da

matrícula no ensino fundamental, nos anos 90, tem percorrido uma trajetória em que, de “locus” de aprendizagem e ensino escolar, desliza para um tipo de organismo assistencial.

Neste processo, tem lidado cotidianamente com a ameaça de ser considerada não são um espaço empobrecido, tanto de cultura como de conhecimento e, em alguns casos, como um lugar onde a população infanto-juvenil marcada para sobrar “precisa” ser confinada. Importa sublinhar que a crise que vivemos não é só econômico-financeira, mas representa uma produção de onde não escapa nenhuma das dimensões civilizatórias.

Por isso é tão importante atentar para as opções político-culturais e educacionais da nova direita, com suas tradições colonialistas e escravocratas, que vem adquirindo um caráter peculiar no Brasil, ao mesmo tempo em que não podemos silenciar a tenacidade dos movimentos instituintes ou de resistência. Por estas razões a escola, como uma instituição social que é, vem sendo obrigada a repensar-se e a refazer-se, para que os saberes e os trabalhos escolares façam sentido para professores e estudantes, como instrumentos para uma existência, uma escola e uma sociedade mais emancipável e feliz.

De tudo isto decorre um tipo de filiação teórico-política que permeia nosso trabalho. Nosso propósito não é o de fazer pesquisas que avaliam e diagnosticam, externamente, o sucesso ou o fracasso escolar, mas acompanhar movimentos que vão transformando a cultura da escola, fortalecendo o saber dos que trabalham em educação, com exercícios de autonomia e participação coletiva, conjugando-se com movimentos sociais que vão mostrando que um mundo mais solidário também tem

possibilidades de estar sendo gestado também com a participação das escolas.

Estamos convencidas de que a importância de investigar as propostas e experiências educacionais, que vimos denominando como instituintes, reside na percepção de que nos faltam instrumentos para apreendermos práticas pedagógicas que podem ampliar nossas análises acerca da formação e trabalho dos profissionais da educação. Ao negligenciarmos a força destes processos instituintes, facilitamos o enfraquecimento da escola, deixando revigorar crenças de que esta instituição estaria presa nas malhas das supostas obsolescências das instituições públicas. Abdicando de soluções totais e dogmáticas, entendemos que estes processos instituintes mostram que é possível afirmamos outras relações pedagógicas, diferentes daquelas que foram acumuladas em países como o nosso em que políticas de favores e terrores mantiveram a instituição escolar em uma terrível subalternidade política e epistemológica, conservando esse *modus operandi* até os dias atuais (ainda que com novas técnicas e roupagens discursivas).

As vias que se insinuam para outro tipo de políticas públicas em educação são as que potencializam a ampliação dos campos de diálogo com as demandas sociais – principalmente daqueles grupos historicamente desqualificados e negligenciados pelas elites dominantes – a fim de que sejam gestados encaminhamentos coletivos que enfrentem os entraves ético-políticos do nosso tempo.

Embora estas experiências instituintes sejam portadoras de uma imensa riqueza, também estão atravessadas por vários desafios. Ainda que tenham se efetivado

em vários municípios brasileiros, comungando dos mesmos princípios, com matrizes conceituais que se aproximam e de estratégias que confluem, elas têm uma articulação precária entre si e, mais ainda, com a formação de professores. Além disso, dadas as instabilidades políticas, principalmente em países como o nosso, um caráter transitório e provisório paira sobre essas experiências que se ressentem tanto dos revanchismos como do incipiente espaço de debate público, tão necessário para a vitalização da democracia brasileira.

A irrupção e a persistência destas propostas nos indicam um campo complexo no qual a educação pública no Brasil está mergulhada, e não nos cabe forjar soluções e análises apressadas e simplificadoras com relação à problemática que lemos na cartografia de seus movimentos. Até porque, os encaminhamentos necessários não podem ser vislumbrados pela opção exclusiva dos profissionais da escola e dos estudantes, pois precisam ser construídas no encontro com outros campos do saber e outras práticas e atores sociais; entrelaçando esferas de conhecimento e ação.

Não serão soluções mirabolantes e nem técnicas modernas, que nos indicarão as pistas para criar outros processos escolares. Ao contrário, é necessário partir da "escola que somos", com suas memórias de resistências, com as narrações do saberes e fazeres dos seus trabalhadores e estudantes, para fabricar cotidianamente processos de significação que lhes facultem a legitimação de espaços sociais.

Conforme Benjamin (1996) indicou, ao ressaltar a dimensão irrequieta da memória, o fagular das reminiscências é um importante recurso; não para restaurar um passado perdido, mas sim para fazer da memória

um dispositivo de estranhamento do passado e do presente, acentuando virtualidades que não se atualizaram.

Entretanto, pouco conhecemos destes processos instituintes que reinventam a escola cotidianamente. Nosso olhar hoje se dirige muito mais para um fatalismo das crises econômicas e políticas que entende ainda a escola como uma correia de transmissão das tramas do capitalismo, minimizando a potência destas experiências, tornando-as indizíveis. Ou, em outro extremo, conserva a face redentora da escola para enfrentar os males da civilização advogando que cabe a esta instituição retirar crianças e jovens do lugar do 'risco social' em que se encontram. Sem enfrentar seriamente a discussão do que vem significando abordar os grupos mais pobres da sociedade como presumíveis cidadãos de 'risco social', as condições de vida destes grupos sociais correm o risco de serem naturalizados, e seus modos de vida desqualificados.

Em virtude destas e de outras tantas questões é que reafirmamos a existência de uma herança ética a ser contemplada e que se reafirma nas históricas lutas populares por participação no Brasil; e que ainda é silenciada e desqualificada no espaço escolar. Historicamente, a escola esteve divorciada da vida, não só em suas dimensões de troca cotidiana e popular, mas também na relação descontextualizada que manteve com as produções das ciências, da filosofia, da tecnologia e da arte.

Portanto, nosso interesse também se dirige a compreender como os movimentos instituintes apropriam-se desta memória de sonhos, utopias e lutas para ampliar a intensidade dos saberes. Se a escola está divorciada da vida e pouco estuda os saberes-fazeres nela

produzidos, este processo também se entranha na formação de professores e pode ser apreendido na separação entre os professores que fazem a educação na escola básica, daqueles que pesquisam, publicam e são reconhecidos como produtores de conhecimentos educacionais e escolares.

Superar estas tensões e conflitos não supõe um ato de vontade individual, mas implica construções coletivas que possam engendrar outra escola, conjugando-a com outra sociedade mais justa, mais amorosa. Pesquisar estas experiências, portanto, implica atenção a dimensões visíveis e legíveis, mas também àquelas invisíveis ou pouco compreendidas pelas ferramentas conceituais das quais dispomos atualmente.

O objetivo que contorna as pesquisas que realizamos é intercambiar as produções dessas experiências, não só contribuindo para um diálogo entre elas, mas também com os cursos de formação de professores. O que pretendemos não é generalizar o que encontramos como 'novo' nas práticas escolares, mas ampliar o debate e horizontes de alternativas ético-pedagógicas, visibilizar novos percursos, marcar diferenças que potencializem políticas educacionais que expressem e radicalizem, no sentido pleno da expressão, a democracia.

Compartilhando apostas e experimentações

Neste artigo decidimos por compartilhar ações efetuadas no âmbito de políticas educacionais implementadas em três municípios brasileiros. Ainda que a pesquisa tenha sido realizada no período de 2002-2003, entendemos que é pertinente colocar em

discussão tais experiências em função das interrogações que provocaram no momento de sua irrupção. Consideramos, também, que é função política da produção acadêmica circular e trocar o trabalho que se produz no campo da pesquisa como forma de enfrentar as políticas do esquecimento tão em voga na era da descartabilidade em que vivemos.

Uma das etapas da pesquisa que realizamos abarcou propostas educacionais em desenvolvimento em três administrações públicas municipais: A Escola Plural em Belo Horizonte/MG, a Escola Cidadã em Porto Alegre/RS e a Escola Cabana em Belém/PA.

Nossos objetivos focalizaram os movimentos instituintes que são tecidos no cotidiano escolar e que expressam formas insurgentes – marcadas por exercícios de resistência que interrogam o padronizado e regulado, através de processos que expandem o campo das ações educacionais.

A escolha das três experiências escolares obedeceu a critérios tais como: a possibilidade de abarcar diferentes aspectos da realidade brasileira, em suas diferenças regionais, bem como de considerar seus diferentes graus de sedimentação. Como já nos referimos, pesquisamos três sistemas públicos de educação.

Ao investigá-los, propusemo-nos entender estes processos pedagógicos e escolares que vão se desenvolvendo nestas redes de escolas, para percebermos as técnicas, os funcionamentos e os movimentos que compõem estas práticas de aprendizagem e de ensino. Importava-nos compreender como se efetuavam suas permeabilizações com as ciências mais participativas e abertas, com a cultura popular, com a comunicação televisiva,

radiofônica e computadorizada. Objetivávamos, também, confrontar essas experimentações educacionais com os procedimentos contemporâneos de poder e de controle que disputam os rumos das ressignificações escolares e, portanto, dos processos de formação de professores.

Visávamos identificar as práticas de apropriação de saberes e fazeres, de aprendizagem e ensino, para entender como se realizavam as aquisições de conhecimento e como eram fortalecidas pelo respeito aos seus sujeitos, com suas experiências e saberes. Interessava-nos acompanhar como se efetuavam os processos de compartilhamento destes saberes, e de como se relacionavam com o reativamento de uma memória coletiva.

A pesquisa buscou acompanhar as conexões entre as práticas já instituídas e as instituintes, estudando os processos de ruptura e de afirmação instituinte, em contraste com os mecanismos conformistas que os travam e que permeiam ações de professores, estudantes, de seus pais e de diferentes instâncias sociais.

Destacamos que embora haja uma produção – sobretudo midiática, mas também com representações na pesquisa acadêmica – que atende a interesses políticos ligados à globalização de tipo neoliberal, dispostos a manterem a escola pública como um lugar de fracasso, sublinhamos o salto de qualidade empreendido pelos sistemas escolares que estudamos. Contudo, tal análise requer a utilização de outros indicadores de avaliação das políticas educacionais, ou seja, diferenciados do padrão mercadológico da produção em massa.

As visitas de estudos às três experiências escolares

mostraram tanto deslocamentos da instituição escolar, atribuindo-lhe outros lugares sociais e circunscrevendo outras concepções e práticas educativas, como também confirmaram o quanto esses processos, produzidos com uma multiplicidade de fios históricos, supõem texturas contraditórias.

Porém, grifamos alguns riscos que vão se delineando pari passu com os intensos avanços que os movimentos instituintes produzem nas escolas estudadas, dentre o quais destacamos: a) as forças instituintes tanto podem ser integradas às instituições pela via da reificação, perdendo sua potência criadora, como podem expandir os processos de invenção; b) as intervenções instituintes podem provocar transformações, que vão além das dimensões cognitivas, ao abalar convicções, afetos, ideologias e a própria autopercepção dos profissionais da escola, dos estudantes e seus familiares e da própria sociedade, gerando conflitos e tensões que não podem ser negligenciados.

Nas escolas visitadas, o processo escolar mantinha os professores permanentemente em equipes de trabalho que discutiam e decidiam desde os critérios de enturmação dos estudantes até as habilidades e conhecimentos necessários para cada faixa etária, organizando-as em ciclos em correspondência às fases da vida. Buscava-se, com isso, não só quebrar a noção de série e de turmas homogêneas, mas também substituí-la por uma outra concepção e prática de aprendizagem e ensino, permitindo que os interesses comuns fossem aglutinadores das diferenças e garantissem uma coesão capaz de sustentar a organicidade dos ciclos. Inerente a esta concepção, está uma noção importante, a dos processos de transdisciplinaridade⁴, que

valorizam as conexões entre saberes e fazeres e rompem com artificialismos pedagógicos, responsáveis por ensinamentos estéreis.

Neste sentido, foi decisivo o número de profissionais alocados em cada instituição. Na Escola Plural, a relação de professores era de 1.5 por turma. J. na Escola Cidadã, o número de professores variou de acordo com o ciclo. Finalmente, na Escola Cabana esta proporcionalidade encontrava-se em processo de definição. A ampliação do número de professores permitiu não só a constituição de iniciativas de reforço e complementação necessárias, mas também a participação destes profissionais em atividades de formação e sua atuação em formas diversificadas de pesquisa na escola, representando também uma forma efetiva de valorizar a ampliação de espaços de discussão e compartilhamento de experiências no espaço escolar. As discussões, seminários, cursos de formação e aperfeiçoamento, e as reflexões elaboradas conjuntamente somente são possíveis – sem prejuízo das aulas – em grande parte graças a este dimensionamento do corpo docente.

Estudando estas escolas, com tantos desafios a enfrentar, perguntávamos continuamente: como formar professores em nossas universidades, preparando-os para um exercício de autonomia que supõe tanto curiosidade e interesse teórico-conceitual no que vem sendo elaborado cientificamente, quanto interesse na apreensão da sabedoria popular?

Não adianta formar professor mantendo a fragmentação dos saberes, tão fortemente entrelaçada às lógicas capitalistas de acumulação, controle e consumo. Precisamos de professores que se formem continuamente no exercício de

interligar os saberes da escola com os sabores da vida, como ferramentas de construção de solidariedades e de encorajamento dos processos de singularização, que não podem se descolar dos empenhos para superar desigualdades de todas as ordens.

Ao mesmo tempo, não podemos negligenciar o esvaziamento da escola pública, no que se refere a situação de trabalho dos professores e que difere diametralmente daquela encontrada no nosso universo de pesquisa. Em muitos dos sistemas públicos de educação, constatamos que um considerável percentual de professores é constituído por profissionais contratados precariamente, sem direito às férias e tendo como remuneração – quando muito – o correspondente a um salário mínimo. Quando o cenário não é este, hoje assistimos ao privilégio de práticas de gerenciamento da escola voltadas a sua produtividade quantitativa e que tem esvaziado os possíveis encontros destes profissionais.

Em nome da organização da escola, da otimização de recursos, formas de gestão cada vez mais hierarquizadas e verticalizadas tem prevalecido. A introdução de modelos gerenciais, via ‘pacotes de empresas’ que tem como objetivo a criação e disseminação de sistemas de gestão, tem efetuado controles sutis do trabalho na escola, exacerbando um trefismo planejado e pensado para e sobre o professor, nunca com ele. Além da intensa homogeneização do trabalho que estes sistemas de gestão tem implicado, os espaços coletivos de troca vem se tornando ‘perda de tempo’ útil.

Se professores descartáveis ainda fazem parte de uma realidade escolar teimosa, é animador reconhecer movimentos inéditos na educação que vão acolhendo forças instituintes, com

suas memórias de sonhos éticos ainda não realizados e que vão pulsando e nutrindo processos de reinvenção da escola.

Nossa pesquisa indicou, e as investigações que efetuamos em continuidade a este trabalho também vêm comprovando, que embora esta reinvenção da escola já sinalize seus movimentos de concretização, ela não prescinde de movimentos situados tanto no campo popular e educacional. Movimentos estes que estejam também conjugados aos espaços da gestão oficial, bem como aos avanços científicos e tecnológicos que abram possibilidades de ampliar conceitos e práticas, forjando novos discursos e ações.

Desse modo, é fundamental indagar como estes movimentos instituintes vêm se conjugando nos espaços públicos escolares e que tipos de formação de profissionais da educação vem sendo requeridos pelas práticas educativas exercitadas com estes movimentos.

O estudo dessas experiências nos levou a confrontar o exercício profissional dos docentes com as tendências em vigência nos cursos de formação universitária de professores. As entrevistas realizadas reforçaram nossa hipótese da existência de um abismo entre a realidade da Escola Básica e os Cursos de Formação de Professores. A maioria dos professores, e demais profissionais que atuam nas escolas, pouco sabe sobre movimentos instituintes nas escolas e sobre este esforço diversificado no Brasil e no mundo. Mas, não podemos negar os movimentos instituintes que interligam universidade e escola básica e, entre estas e os movimentos político-sociais, ético-estéticos e teóricos que enfatizam a participação, a mais ampla possível.

Alguns movimentos que observamos na pesquisa

realizada merecem destaque. Nessas experiências percebemos um empenho pela construção de uma participação democrática expansiva, traduzida em políticas vivas para a atração e a permanência de grupos de crianças e jovens, muitos beirando os riscos e ameaças em sua própria sobrevivência.

Outro aspecto que sublinhamos é a aposta permanente na participação dos professores nos rumos da escola e para seu aperfeiçoamento contínuo.

Chamou atenção também o incentivo aos processos de participação dos familiares e da própria comunidade nos rumos da escola. Um exemplo fecundo é a participação dos pais e comunidade nos Conselhos de Escola, em que todos são convocados para planejar e acompanhar a distribuição do orçamento para a escola e sua proposta político-pedagógica.

Ressalta-se ainda a busca de aproximação da escola com a vida e a vida social. Aludimos não só as concepções de educação escolar que estão impregnadas de respeito à vida, à diversidade cultural, à produção popular, mas também a aproximação das escolas com as famílias dos estudantes e com a própria comunidade; revigorando os processos de aprendizagem social ao desenvolverem saberes escolares conciliados com os desafios da vida.

Por fim, ressaltamos o esforço em exercitar essas políticas por meio do fortalecimento do protagonismo dos docentes na elaboração de programas, no processo de organização do trabalho, da atenção compartilhada ao cotidiano escolar, lendo suas questões e suas indicações de encaminhamento dos problemas, das decisões pedagógicas colegiadas, e principalmente, da criação de oportunidades para a

formação permanente dos professores. A atenção voltada para a construção de processos democráticos na escola se expressa nas formas da gestão escolar, conectada as concepções e práticas que tendem a pluralizar os saberes – relacionando-os à memória das lutas, aos projetos e necessidades populares – e no incremento do diálogo e do debate dos conflitos que irrompem na escola.

Novos desafios, novos dilemas, outras invenções

Por considerar que a escola pública é constituída de relações híbridas e complexas, navegamos na contramão de dois movimentos avassaladores da escola pública, com graves ressonâncias na formação dos educadores e da vida política nacional: a tendência de apenas registrar fracassos no âmbito escolar, principalmente público, sem criticar o padrão avaliatório; e a propensão de esvaziar a escola, a sociedade e o Estado de suas responsabilidades educacionais.

As experiências que pesquisamos, e tantas outras que vigoram em nosso país, afirmam práticas que arguem a falência da escola pública como espaço de aprendizagem e de compartilhamento de experiências. Se há políticas que incrementam o sucateamento da escola pública, também somos interpelados por exercícios de resistência que expandem a dimensão pública da escola, uma vez que esses exercícios dizem respeito à experiência concreta dos sujeitos tecida coletivamente.

Nosso desafio é ampliar os vetores de comunicação entre essas experiências de modo a enriquecer e problematizar os processos de formação de professores, como também para fortalecer movimentos instituintes em sua potência disruptora e inventiva.

ARTIGO

Frente aos apelos e invenções de nossos dias atuais, que conjuga desde a eleição do primeiro presidente negro na história dos EUA, as ações bélicas de Israel na faixa de Gaza, a criminalização dos movimentos sociais por parte considerável do poder judiciário brasileiro, o ataque moral (e medieval) de parte da igreja católica brasileira aos direitos das crianças e das mulheres, até violência que tem feito a vida desfiar-se em brutal fragilidade, dentre outros tantos dilemas, entendemos que o assinalamento da potência de várias experiências tecidas no chão da escola é para nós um dispositivo de interpelação de nosso presente.

Sem maiores experiências inventivas, insiste-se em velhos comandos e teclas que já não mais respondem. Talvez seja oportuno perguntarmos: perdemos nossa capacidade de experimentar o mundo, a vida, ou a congelamos em velhos e obsoletos paradigmas? Vários são os movimentos que têm se insinuado por entre as frestas do cinismo institucionalizado em nosso país. Tais movimentos se expressam no hip hop dos jovens, em sua deserção de práticas escolares que não acolhem a vida que varia, nos modos de vida que reinventam e nas redes de economia solidária.

Outras formas de política, de educação e de convivência vem sendo experimentadas, usinando outras cidadanias. Mas também pode ser exercida nas escolas, quando os repetecos da educação bancária são desprezados para que a vida das aprendizagens e ensinagens nos unam nos passos incertos e felizes de quem constrói outras formas de conhecer embebidas num fluxo de vida■

Notas

¹Parte das reflexões deste artigo foi compartilhada na Revista Presença Pedagógica, volume 11.

²As autoras são, respectivamente, professoras da UFF/RJ (Programa de Pós-Graduação em Educação/UFF) e Prof. Colaboradora do Programa de P.s Graduação em Psicologia Institucional; e Prof. da UFES/ES (Departamento de Psicologia) e Prof. Permanente do Programa de Pós Graduação em Psicologia Institucional.

³O ALEPH mantém uma Revista bimestral que trata de Formação de Professores e Experiências Instituintes em Educação – cujo endereço eletrônico é www.aleph.org.br e um Centro de Referência em Experiências Instituintes em Educação e Formação dos Profissionais de Educação.

⁴Transdisciplinaridade tem como proposta interrogar a noção de disciplina, indagando acerca da constituição histórica dos saberes. As disciplinas são provisórias e parciais, porém se formalizaram como campos de saber hierarquizados e isolados que se naturalizaram como verdades universalizantes. A transdisciplinaridade não se propõe à justaposição de saberes, ou a um novo olhar sobre objetos já dados/constituídos, mas sim a construção de outros objetos. A transversalidade é um convite à criação de novos problemas, novas perguntas.

Referências

- BENJAMIN**, W. Magia e técnica, arte e política. S.o Paulo: Brasiliense, 1996.
- FOUCAULT**, M. História da Sexualidade. Rio de Janeiro: Graal, 1985. v.1. _____ Sobre a genealogia da ética. Uma revisão do trabalho. In: **RABINOW**, P.; **DREYFUS**, H. Michel Foucault. Uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universit.ria, 1995.
- LINHARES**, C. Um continente a ser apropriado: a escola que somos. In: Linhares, C. (Org) Políticas do Conhecimento: velhos contos, novas contas. Niterói: Intertexto, 1999.
- LINHARES**, C.; **HECKERT**, A.L. Movimentos instituintes na educação pública. Presença Pedagógica. Belo Horizonte, v. 11, n. 66/nov-dez, p. 30-39, 2005.