

Considerações acerca da conservação e da transformação para o Aleph: uma análise do instituinte na educação

Rejany dos Santos Dominick¹
Léa da Cruz²

Resumo

O texto, a partir de alguns relatos sobre a experiência do Grupo Aleph, resgata aspectos da gênese do conceito "instituinte" que hoje tece as elaborações presentes na RevistAleph e em outros espaços científicos da educação. Com base nas reflexões de Célia Linhares, identificamos uma multiplicidade de interpretações e de conexões teóricas nas quais as experiências e os projetos instituintes articulam-se em análises realizadas por pesquisadores de diversas universidades brasileiras, sob diferentes olhares e enfoques educacionais. Destacamos as conexões com as elaborações de Benjamin, Castoriadis e Barbier, dentre outras. Nosso objetivo é socializar uma experiência formativa singular na pesquisa educacional: a criação e a transformação de uma perspectiva que ultrapassa os modelos prontos e burocráticos, considerando a pluralidade e as singularidades como potência para se realizarem as leituras das propostas educacionais em um Brasil que busca se democratizar.

Palavras-chave: Grupo Aleph; experiências instituintes; instituído; instituinte.

Abstract:

The article, on the basis of a number of reports on the experience of the Aleph Group, recovers aspects of the origin of the "instituting" conception which nowadays weaves the current elaborations in the RevistAleph (Aleph Journal) and in many other scientific education spaces. On the basis of Célia Linhares reflections, we have identify a plurality of theoretical interpretations and connections in which instituting experiences and projects are articulated in analyses carried out by researchers of various Brazilian universities, from different educational ways of seeing and approaches. We highlight the connections with elaborations by Benjamin, Castoriadis and Barbier, among others. Our aim is to socialize an unique formative experience in educational research: the creation and transformation of a perspective which goes beyond the ready-made and bureaucratic models, considering the plurality and singularities as potency to perform the readings of educational proposals in a Brazil seeking to democratize itself.

Keywords: Aleph Group; instituting experiences; instituted dimension; instituting dimension.

¹ Doutora em *História, Filosofia e Educação (UNICAMP)*; Professora da Faculdade de Educação - UFF.

² Doutora em Ciências: Sociologia (USP); Coordenadora da RevistAleph; Pesquisadora do Laboratório de Estudos Sobre a Relação Escola e Família (UFF); Professora Associada - Faculdade de Educação - UFF.

Se nada há de novo e tudo o que há
Já dantes era como agora é,
Só ilusão a criação será: criar o já criado para quê?
Shakespeare, in *Sonetos* (fragmento)

Esta é uma reflexão que se poderia chamar de “uma música e um piano a muitas mãos”, fundamentada em uma partitura escrita em situação individual e coletiva por um grupo. Porque sua construção demandou um trabalho de levantamento sobre o vivido, de arqueologia dos argumentos epistemológicos que nos dão sustentação com base em uma categoria teórica. Somos um grupo que pensa e faz a educação referenciada no significado dos movimentos instituintes. Por isso, aqui neste texto, tomamos como ponto de partida um retorno. Retornamos a um projeto que se desenvolveu sob a coordenação de Célia Linhares e em que se colocava em pauta a formação de professores diante das propostas que, àquela altura, mobilizavam a sociedade brasileira. Vivíamos um tempo histórico intenso, de efervescência de esperanças, logo após o longo período da última ditadura militar. Entre os educadores, as bandeiras de luta envolviam a redemocratização da sociedade e, especificamente, em nosso campo, a universalização do acesso e a permanência na escola, bandeiras que materializavam o despertar e a luta pelos direitos sociais no Brasil.

O desejo do grupo de pesquisadores o levava a pensar a educação para além dos textos legais e das reformas, aquelas anunciadas e que chegavam como arautos da grande transformação, mas que não escapavam ao tom de um alinhamento à lógica educacional orquestrada exogenamente, sobretudo pelas grandes agências internacionais. Na trilha (mas a contrapelo) daquele momento reformista, Célia Linhares apontava para a multiplicação das reformas, das inovações e dos movimentos instituintes, alertando para o fato de que o momento demandava um esforço de análises mais complexas. Em seu movimento, orientava o grupo de pesquisa à busca de dados comparativos entre escolas, entre sistemas, entre o Brasil e outros países, para ultrapassar a forte tendência que construía a verdade pronta e única. A realização de um grande projeto possibilitou ao grupo refletir sobre a realidade vivida e apontava,

especialmente no texto do relatório, para a necessária superação dos modelos de formação de professores, aqueles filiados a modernistas e a iluministas, que até então predominavam. Dizia o relatório: “[...] não adianta formar professoras e professores reproduzindo a fragmentação dos saberes, tão fortemente entrelaçados às lógicas capitalistas de acumulação, competição, controle e consumo (LINHARES, 2002, s/p).

A referência que nos orienta desde o início tem se mantido e alimentado a incessante produção do grupo. Recentemente, encontramos em publicações de Célia Linhares a reafirmação deste compromisso:

Com essa direção, vimos pesquisando os movimentos instituintes, como ações político-pedagógicas que, ao resistirem e se contraporem à ideia da escola pública fracassada, não se cristalizam em denúncias raivosas, mas, contribuem para reconfigurar a instituição escolar, realizando conexões éticas com as forças sociais, que com seus processos de diferir, nos desafiam a um exercício permanente de diálogo (LINHARES, 2010, p.23).

Em sua argumentação está presente a necessidade de reconhecimento da potencialidade inovadora dos professores e da escola, instituição sempre analisada por meio de lentes que vasculham as trilhas de realizações positivas. É de saberes e da sua construção a partir da própria escola que nos fala a pesquisadora:

Precisamos de professores que se formem continuamente no exercício de religar os saberes da escola com os sabores da vida, com ferramentas de solidariedade com os sofrimentos e com as esperanças humanas, fazendo-os circular em ambientes diversificados, onde possam se revigorar com a discussão e com a pluralidade (Relatório de pesquisa, 2003, s/p).

O que se valoriza nesta forma de pensar a educação é a (re)construção da instituição escolar sustentada por uma outra significação, se pensarmos em sentido estrito, e também da humanidade, em sentido universalizante.

Este é o vetor que impulsiona a educação, com base em uma categoria percebida no grupo por múltiplos olhares sobre o pensar e o fazer. O grupo de pesquisa tinha como característica uma formação em que a multiplicidade de sujeitos congregava

professores e alunos de origens, de níveis e formação diferenciados, da graduação ao doutorado. É desta ebulição intelectual que falamos a seguir, quando nos debruçamos sobre a construção da categoria *experiências* instituintes.

Uma categoria e um princípio: o instituinte em educação

A categoria *instituinte* começou a ser trabalhada pelo grupo de pesquisa em 2001 e se constituiu como um permanente desafio para todos, independente da fase de estudos em que os sujeitos se encontravam. Frente à frente, em encontros borbulhantes de ações coletivas, buscávamos o diálogo entre diferentes autores, adensando e complexificando a construção filosófica já desencadeada desde o início do processo. Vivíamos um tempo de diálogo intelectual transversalizante, fecundo e fundado na amorosidade, em encontros marcados pela crença na potencialidade da vida intelectual que não cristaliza e afasta os afetos, o respeito e a dignidade. Diálogo com inspiração e ares freireanos, com certeza.

A atividade de pesquisa nos propunha uma investigação de fôlego que envolvia um estudo de novos e diferentes projetos em curso nos sistemas de ensino: em Porto Alegre – a Escola Cidadã, posteriormente denominado Cidade Educativa; em Belo Horizonte – a Escola Plural; em Belém – a Escola Cabana. Em três cidades, três ricas experiências de educação instituinte. Percebemos, no entanto, a existência de três lacunas: pelo recorte “geoeducacional”, faltaram projetos desenvolvidos no centro-oeste e no nordeste; olhando para a dimensão “vida urbana e vida rural”, inexistiam projetos sobre esta última realidade. A percepção de tais lacunas gerou alguns desdobramentos, alterando o curso da investigação que se desenvolveu a seguir. No plano institucional, gerou a criação de um Centro de Referência de Projetos Instituintes; no plano da socialização de conhecimentos e experiências, levou à criação da RevistAleph.

Vasculhamos a memória para trazer à tona o espírito de efervescência intelectual. Um bom exemplo é o texto escrito por Rejany Dominick e Dagmar Canella, quando da instalação do Centro:

O Centro de Referência de Projetos Instituintes não se pretende como um farol a ser seguido para se chegar à terra firme. Como um espaço “referente”, nós não propomos que os projetos aqui apresentados sejam identificados como um objeto a ser multiplicado, produzindo cópias descorporificadas de saberes. [...] Sugerimos que a navegação em nosso portal seja um ato de busca por referencial [...]. Aqui não é o lugar de chegada, mas um espaço de encontro para que os múltiplos agentes educadores que estão produzindo ou desejam produzir percursos dialógicos se encontrem e se potencializem como sujeitos de reinvenção de saberes. [...] Enfim, navegar para descobrir que há correntes divergentes da razão dominante e que é possível fazer no Brasil uma educação que faça diferença para aqueles que historicamente têm sofrido com os processos de exclusão (DOMINICK; CANELA, 2004).

Delineava-se desde então uma perspectiva de pesquisa e análise na qual o professor-sujeito ganha centralidade, a partir de uma concepção que implicava reconhecer não bastar que estivessem comprometidos com a sua própria capacitação permanente em conhecimentos teórico-tecnológicos. Tal centralidade e a busca por uma aproximação bem construída entre o pesquisador e o pesquisado fez com que se optasse por uma metodologia na qual esta aproximação é sua característica. Por isso, encontramos na pesquisa participativa um instrumento de investigação em que o sujeito pode buscar e se buscar. Sujeito que transita por caminhos abertos e nos quais a problematização da instituição escolar se apresenta como o motor para inserção pessoal e profissional, mas com base em novas linhas formativas.

Percebemos uma clara conexão entre esta concepção e o pensamento de Arlete Gasparello (2010) para quem a produção de novos saberes está diretamente relacionada aos processos instituintes promovidos por professores e autores. Apoiada em Castoriadis (1982), a autora dá destaque às produções nascidas das práticas que os docentes desenvolvem, individual e coletivamente, em um mundo social-histórico. Afirma:

Na expressão “social-histórico” Castoriadis [...] procura uma ‘unidade da dupla multiplicidade de dimensões, na ‘simultaneidade’(sincronia) e na ‘sucessão’ (diacronia) que

habitualmente denotam os termos sociedade e história” (GASPARELLO, 2010, p.48).

Parece-nos fundamental demarcar esta concepção, porque é dela que compreendemos a história como movimento que vai se fazendo por meio de estruturas que se materializam, instituindo. Como afirma Castoriadis (idem), “história se fazendo”. Um fazer que nasce dos sujeitos, que se faz pela ação dos sujeitos, em exercício permanente, que se volta para esses mesmos sujeitos e dá asas à (re)criação institucional. Conectada a esta perspectiva, Célia Linhares reafirma a importância da pesquisa pedagógica participativa. Na contramão da postura que nasce dos olhares derrotistas, para ela a problematização da instituição escolar não desconhece abismos entre necessidades e práticas, entre as expectativas sociais e as esperanças.

O necessário distanciamento promovido pelo tempo nos faz perceber que havia um sentido militante. Um sentido sempre presente, uma vez que a escola pensada é aquela que recebe e abriga, sobretudo os mais pobres. É escola como ferramenta para a construção da democracia em expansão, com horizontalidade e inclusão, conforme relatório apresentado ao Programa de Bolsas de Produtividade do CNPq, em 2002.

Nossa perspectiva era a possibilidade sempre viva de romper com uma lógica binária que despotencializa movimentos importantes, tanto dos docentes, quanto das políticas públicas. O tempo histórico nos incitava a viver também, nós mesmos, uma experiência instituinte, ultrapassando o social instituído. Porque nos interessava estudar, acompanhar e viver os movimentos que começavam a abrir espaço para o diálogo com aqueles e aquelas que reinventam diariamente a escola, considerando os anseios dos que historicamente dela foram excluídos.

A opção intelectual, com ares de militância, se construía e reconstruía permanentemente, sempre com este norte: a reinvenção da escola em movimentos intituíntes. O projeto apresentado ao CNPq, em 2003, demarcava claramente esta opção. Nele, definíamos o risco como desejo, o incerto como potência, escolhíamos a transformação e não a permanência, como defende Gasparello:

[...] a vida social e suas instituições (entre elas a escola) se recriam e se transformam em virtude da ação cotidiana

dos sujeitos que nela habitam. Estes, por sua vez, encontram sua prática condicionada por duradouras e poderosas estruturas sociais, das quais são agentes e pacientes. Desta compreensão histórica e dialética do social se infere, por sua vez, a necessidade de pensar as instituições e os valores como resultados de um processo de construção como se fossem autênticas 'invenções sociais' (GASPARELLO, 2010, p. 49).

Nossa forma de compreender este processo envolvia a mediação dos conhecimentos sistematizados em outros campos do saber, em permanente relação com as práticas educativas. A relação aqui proposta tem como pavimentação fundamental o exercício de leitura do mundo, um convite à intervenção solidária em sua construção. A proposta entrelaça a intervenção docente no mundo da escola mantendo o foco na instituição que se constrói e reconstrói em profundo vínculo com a história, como já afirmamos.

O projeto de 2003 explicitava a opção que fizéramos então de

embarcar em um movimento que vai na contramão de tendências cristalizadas e dogmáticas, buscando um outro tipo de espaço, feito de encontros, tensões e conflitos em que *memórias* fecundam *projetos*; em que apropriações de *necessidades* provocam e alimentam *desejos*; em que *ciência* e *existência* se interpenetram, em que *processos culturais* produzem *significados econômicos*, embora sejam reciprocamente condicionados pelos *movimentos econômicos* em que *economias de afeto* subsidiam *aprendizagens*; em que *conhecimentos* apoiam e sustentam processos de escolha e de *valoração ética* e vice-versa; em que *disciplinas* transbordam suas fronteiras para assumir circuitos *inter* e *transdisciplinares*; e, finalmente, em que *imaginação*, ficção, entrelaçam-se inexoravelmente com aproximações da *realidade* e qualquer tentativa de *compreendê-la* e *teorizá-la* (Projeto de pesquisa, 2003-2004, s/p).

Fazer e fazer-se: os participantes do Aleph e os movimentos instituintes

A participação no grupo esteve sempre vinculada a este princípio: as brechas potencializadoras de ações que promovem transformações, que reconhecem e respeitam o sujeito que faz a escola. Todos e cada um, guardando as especificidades de

interesses em cada objeto de estudo, buscávamos as interconexões, o diálogo teórico e conceitual, em processo estruturante de focos de estudo desenvolvidos. O princípio operante que nos unia era a procura de pontes de conexão e diálogo com a proposta de trabalho sobre as experiências instituintes. Isto nos obrigou a um permanente esforço de construção da categoria, em sucessivas elaborações. Afinal, o que são experiências instituintes, nos perguntávamos. Algumas respostas foram sendo construídas, como a de Inês Bragança, que afirma:

Esta reflexão nos leva ao encontro das contribuições de Walter Benjamin (1993). Contribuições que apontam para o sentido das “experiências plenas”, que se traduzem por uma tessitura coletiva e pela possibilidade de abertura polifônica. A experiência instituinte se afirma como uma experiência comum, partilhada por um grupo, contrapondo-se desta forma à experiência pontual e fragmentada do sujeito isolado de seus pares. É uma experiência aberta, que não se afirma como “símbolo”, com um significado unilateral, mas como “alegoria” por seus múltiplos sentidos e leituras. Podemos ainda articular este conceito ao sentido de “origem” em Benjamin, pois o instituinte, na perspectiva de nossa pesquisa, não se confunde com o “novo”, mas é uma busca constante do movimento emancipador, movimento este que articula passado, presente e futuro. Contrapondo-se ao modismo e a uma reprodução estática do passado, a experiência instituinte sinaliza a densidade da experiência humana ao rememorar, recuperando, assim, o sentido de uma memória que é capaz de prometer (BRAGANÇA, 2003).

Nesta construção dialógica e coletiva de elaboração teórica como farol iluminador das práticas na escola, o grupo deslocou-se e, em 2004, o projeto abriu uma nova frente de atuação, desta vez on-line: nascia a RevistAleph. A construção deste espaço na web e o processo para mantê-lo tem sido uma experiência, em si mesma instituinte. Em sua primeira edição, a revista deixava evidente sua marca identificatória, as experiências instituintes, delineadas no artigo publicado por Célia Linhares “Movimentos Instituintes na Escola: buscando dar visibilidade ao invisível”. Nele, a autora faz algumas elaborações singulares para a compreensão de quais são e como são tais experiências. Linhares articula o conceito a vários movimentos que buscam resgatar a dignidade e o valor de grupos que se mobilizam para garantir direitos e a cidadania negada, afirmando:

As experiências instituintes representam para nós ações políticas, produzidas historicamente, que vão se endereçando para uma outra educação e uma outra cultura, marcadas pela construção permanente de uma maior incluíência da vida, uma dignificação permanente do humano em sua pluralidade ética, uma afirmação intransigente da igualdade humana, em suas dimensões educacionais e escolares, políticas, econômicas, sociais e culturais (LINHARES, 2004).

A permanente conexão entre o instituído e o instituinte ou, como afirma Castoriadis, entre o sincrônico e o diacrônico, são a representação fundamental na construção por ela desenvolvida, pois as experiências instituintes não se encontram em uma redoma, apartadas do instituído. Ambos estão em permanente conexão e em litígio como experiências que se desdobram em movimentos criadores, estremecendo o que foi organizado pela história, que é passível de incorporar o que está em movimento e busca se expandir, adentrando o espaço do outro.

O que caracteriza a experiência instituinte é o estar sempre em devir. São caminhos percorridos por terrenos movediços, onde não há filiações às certezas imutáveis e comprovações da história. Ao contrário, são enfrentamentos que se infiltram nas tramas instituídas. A síntese do conceito aparece quando a autora evita a palavra “novo”, fazendo uma distinção em que se afasta da ênfase modernista – endereçada ao inaugural - e também dos apelos consumistas alimentados pelo capital.

A opção teórico-metodológica se tornava visível, avançava e se consolidava a cada encontro. O compromisso de desocultar opressões pouco visíveis, negações silenciadas nos movia em direção ao debate. Ultrapassando o senso comum, procurávamos ousar e penetrar em espaços sob neblina, opacidade e sombras, produzindo estranhamentos, nomeando mal-estares, compartilhando desafios que nos impulsionavam a ultrapassar as próprias muralhas. Logo percebemos que uma única opção metodológica poderia se tornar um redutor da construção e do movimento. Por isso mesmo, cada foco de estudo ganhou especificidade, mas também foi trabalhado por meio de múltiplas lentes que permitissem o diálogo com os atores sociais. O norte se mantinha. Os autores que navegavam nestas águas turvas não perdiam a pérola na

ostra: a pesquisa era, em si mesma, uma experiência instituinte a partir de objetos nascidos da crítica à sociedade de classes, à exploração e à exclusão.

Impossível reproduzir os muitos e ricos projetos desenvolvidos em articulação, projetos que se capilarizavam a partir do movimento instituinte gerado em uma sociedade em ebulição. A vasta produção daí decorrente é sua comprovação. A apropriação do conceito se ampliou de forma consonante à evolução do grupo de pesquisadores que construía sua apropriação como categoria central. Um bom exemplo é o artigo de Sinvaldo do Nascimento (2004) em que está clara a busca pelo significado da expressão “instituinte”. O autor volta ao século XIV e identifica o uso do termo “instituído” no Vocabulário do Português Medieval. Discute os sentidos do verbo que se faz ação, transitando do significado inicial (tinha o sentido diacrônico, antigo, de “dar formação”, “educar”, “instruir”) para o atual (“dar começo a”, “estabelecer”, “criar”).

Um acorde que nos marcou como característica e que tem levado o grupo a ser reconhecido é o respeito à diversificação de sujeitos e dos focos de estudo. Uma boa exemplificação pode ser feita ao voltarmos à análise desenvolvida por Eda Henriques (2004) quando demonstra como seu objeto se amplia ao estabelecer pontes entre os estudos de Castoriadis sobre a instituição e a temática do imaginário. Quando a discussão foca a construção da sociedade autônoma, a autora estabelece conexões entre as diferentes formas de alienação e sua superação, seja no plano individual, seja no coletivo e social. Segundo Castoriadis (1991), a alienação surge como instituída e aponta que a instituição parece autonomizar-se por meio de uma inércia e de uma lógica que lhes são próprias, ultrapassando largamente, em sua sobrevivência e seus efeitos, os propósitos iniciais e razões de ser. Como uma inversão, o que deveria ser visto como um conjunto de instituições a serviço da sociedade se transformaria em uma sociedade a serviço das instituições.

A categoria instituinte ilumina múltiplos objetos. Dentre eles, o estudo sobre a educação e uma outra sociedade, uma outra cultura, em uma outra sincronia. Foi assim que Aloisio Monteiro desenvolveu reflexões sobre os postulados de Gandhi e a política que transformou a Índia. Para ele havia uma oposição à instituição “satânica”, um claro

movimento de desobediência civil, como materialização do sentido de militância que está sempre presente no instituinte.

Em todos esses encaminhamentos teóricos que pavimentavam as pesquisas dos componentes do grupo estava a compreensão de que caminhávamos considerando sempre a possibilidade de construção de uma nova racionalidade e de viver uma outra política. Política social em sua acepção mais plena, expressão redundante, uma vez que a política é em si mesma social. Para nós, especialmente, demandava novas ações que ultrapassassem os diferentes presentes na educação brasileira. Buscávamos seus endereçamentos que considerassem a escola, mas também a transposição dos seus muros em ampliações que chegassem a múltiplos espaços educativos. Pensávamos a escola e o hospital; a escola e as crianças na rua; a escola e os idosos abandonados; imaginávamos a escola da cidade, mas também crianças do campo. Vivíamos estranhamentos e sonhos prenes de possibilidades.

Construíamos, entre nós, as pontes para uma nova cultura educacional, dentro ou fora da escola, mas uma educação sempre referida a um tipo de (re) invenção narrativa. Sonhávamos com justiça e igualdade; desejávamos abrir espaço para ver e ouvir os vencidos da história, sempre contada a partir dos vencedores (Decca, 1984). Porque para nós a tarefa da educação envolve também revelar e resgatar possibilidades esquecidas. É reencantar o passado que comporta outros futuros, ultrapassando a linearidade de uma história como narrativa do vencedor (BENJAMIN, 1987; FONTES, 2004). Porque esta é a tarefa da educação.

Também nós, como sujeitos pensantes e atores, nos alimentávamos das fontes da experiência que se desenvolvia no grupo. Assim, embebidos pela juventude militante e embasados por teorias sólidas, construíamos outros projetos. Um deles estava voltado para a compreensão do currículo de Pedagogia e os novos componentes curriculares. O projeto nascia em uma fase em que estava em construção e em curso uma outra concepção teórico-metodológica no Curso de Pedagogia na UFF. A proposta do curso trazia uma nova formulação, deixando para trás a velha e desgastada fórmula do 3+1, na qual que os cursos de licenciatura desenvolviam uma grande base teórica e, na última fase, se voltavam para a formação prática com sentido de aplicação da teoria

desenvolvida em sua primeira parte. O curso estava pautado em uma concepção formativa e não apenas na substituição dos estágios pelo componente Pesquisa e Prática Pedagógica. Havia, àquela altura, muitas dúvidas, muitos sustos, muitas indagações entre os professores. Foi nessa conjuntura que nasceu o projeto “Pesquisa e Prática Pedagógica: corporificando os saberes de projetos e experiências educacionais instituintes” (DOMINICK, 2004).

Em 2005, Rejany Dominick escreveu que ao buscar compreender o espaço institucional da Faculdade de Educação da UFF e sua relação com o componente curricular Pesquisa e Prática Pedagógica, encontrou em Barbier um apoio importante para compreender o que Linhares explicitava acerca de o instituinte estar transpassado pelo instituído. Para Dominick, quando se pesquisa uma instituição de ensino superior percebe-se que esta não pode ser identificada às descritas por Bourdieu e Passeron (1992). Não há um predomínio do poder simbólico, nem um massacre das subjetividades pelo sistema em nome da ordem e da conservação.

Alguns aspectos apontados pelos autores foram identificados pela pesquisa, sobretudo os que tencionam os sujeitos frente às situações que são representativas do instituído reprodutivista. Afirmava que as políticas públicas na área de educação, sobretudo as voltadas para a universidade, estavam reforçado tal reprodutivismo. Os aspectos encontrados são parte do sistema de ensino, como também eram parte as desigualdades no acesso e na permanência. Algo já estava evidente, então: o trabalho nas instituições estava se tornando cada vez mais árido, mais competitivo, menos solidário. No entanto, também era possível perceber nichos de resistência dos sujeitos e dos grupos que, na contramão dos processos instituídos, agem reproduzindo tensões que deslocam sujeitos, saberes, tempos, espaços e poderes. São os sujeitos e grupos que buscam desestruturar habitus, ou seja, disposições duráveis ou capacidades treinadas e propensões estruturadas para pensar, sentir e agir de modos determinados, como práticas moldadas e já sedimentadas, em uma instituição que não é unidimensional, como afirma Barbier (1985). Por isso, é possível olhar a instituição não apenas pela lente da reprodução, mas por seus sentidos de “obra” e “ordem”.

O instituinte se apresentava com um grande desafio, mas se construirmos uma conexão com o instituído, podemos perceber uma certa similaridade na compreensão do fenômeno em Castoriadis e em Barbier. Se para o primeiro o instituído é sincrônico, para Barbier a ordem é percebida por seu aspecto mais fixo, em que existe uma razão interna. Obra, para Barbier, é trabalho de transformação, em ação feita e refeita pelo homem, ou, no sentido cunhado por Castoriadis, é instituinte. Assim, ao voltar à etimologia, Barbier reafirma a importância do instituir, do latim *instituire*, que significa

colocar em; no sentido próprio e no figurado: estabelecer, construir, preparar, fundar, regulamentar, dispor, introduzir em uso; começar, iniciar, empreender, pôr-se a, resolver-se a; adestrar, ensinar, instruir (BARBIER, 1985, p. 129-30).

Um permanente movimento instituinte: a RevistAleph

O movimento que se espalhou guarda inúmeros sinais de que os ventos também sopravam e sopram em meio aos que participaram do projeto e aos que hoje participam da revista. Sobre a revista, talvez pudéssemos falar em movimentos desenvolvidos em múltiplas direções. Porque nos dez anos de sua existência, ela tem se constituído como um espaço de socialização de diferentes elaborações por meio de um diálogo rico com uma gama variável de temáticas educacionais, metodologias e releituras. Reflexões e práticas instituintes nos espaços de trabalho têm sido relatadas, o que é um forte indicador da existência de que mantém em ebulição as elaborações iniciadas em 2002.

Um olhar atento sobre a produção presente na RevistAleph atesta a incorporação do significado que se materializa em ações e que nela encontram espaço para sua socialização. Por exemplo, Ana Heckert (2010) apresenta uma discussão sobre os sinais palpáveis que denunciam o racismo na sociedade brasileira e o significado das cotas como um movimento instituinte. Ruth Ramiro (2010) constrói uma análise do processo de discussão e implantação dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas. Diz a autora: “As escolas, cada uma a sua maneira, apresentam um painel de sonhos,

criação e recriação em suas práticas, com confluências e dissidências entre as relações já instituídas e os movimentos instituintes.”.

Ao longo do tempo, entre nós foi se solidificando uma concepção internalizada. A configuração em imagem ultrapassa a simples verbalização: o olhar sobre a escola e a educação deixa ao largo a lógica do pessimismo e potencializa as realizações que catapultam transformações. Como afirma Márcia Nico Evangelista (2010, p. 33-34), “O valor do infinito pensamento está na certeza de que não há limites às mudanças e que a história está sempre em processo de construção”.

Portanto, parece natural que esse movimento que, em si mesmo, também é instituinte, além da criação do centro de Memória, das pesquisas desenvolvidas, da revista eletrônica, dos trabalhos produzidos, das dissertações e teses, tenha ganhado uma outra frente organizada e orgânica sobre formação docente. Referimo-nos ao programa de Pós-Graduação em Educação (UFF) que, como resultante da densa discussão e produção lastreadora ao longo dos anos, cria o campo Políticas Públicas e Movimentos Instituintes em Educação, em 2010. Já como um desdobramento, professores participantes do campo lançam o livro “Movimentos instituintes em educação: políticas e práticas. Nele encontramos um libelo que, de forma clara e poética, enfeixa o movimento construído. É Célia Linhares quem afirma quem afirma o seguinte:

[...] embora saibamos que a vida se faz e refaz, recriando sem trégua e sem nenhum cordão de isolamento entre o bem e o mal, entre o feito e o por fazer, consideramos como movimentos instituintes, no âmbito de nossas pesquisas, aqueles em que prevalecem tendências políticas, produzidas historicamente, que se endereçam para uma outra educação e uma outra cultura, tensionadas pela construção permanente de uma maior inclusão da vida, uma dignificação permanente do humano em sua pluralidade, uma afirmação intransigente da paridade humana em suas dimensões educacionais e escolares, políticas, econômicas, sociais e culturais (LINHARES, 2010,p. 12-13).

Por tudo isso, podemos afirmar que o significado de experiência instituinte está em permanente elaboração, potencializando a valorização da convivência entre acertos

e erros – um e outro sempre relativos - da busca por memórias e do diálogo com os múltiplos atores sociais, visando o desmonte dos entendimentos unidimensionais. Estilhaçá-los e gerar cacos é produzir o caos para produzir outros reflexos, outras práticas, ou, como em Nietzsche: “É preciso muito caos interior para parir uma estrela que dança. “

REFERÊNCIAS

- BARBIER, René. *A pesquisa na instituição educativa*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1985.
- BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre a literatura e história da cultura*. Trad. de Sérgio Paulo Rouanet. *Obras escolhidas*, v.1. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BRAGANÇA, Inês F.S. *Memórias e práticas instituintes na escola*. In: 26ª reunião da ANPED, 2003. Disponível em www.anped.org.br/reuniões/26/posteres/inesferreirabraganca.rtf
- CANELLA, Dagmar; DOMINICK, Rejany. *Apresentação do Centro de Referência de Projetos Instituintes*. *Revista Aleph* n. 1, jun. 2004. Disponível em [http://www.uff.br/revistaleph/N17/numero01/centrode referoncia/textos centro de referencia.htm](http://www.uff.br/revistaleph/N17/numero01/centrodereferencia/textoscentrodereferencia.htm)
- DECCA, Edgard Salvatori de. *1930: o silêncio dos vencidos; memória, história e revolução*. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- DOMINICK, Rejany e CANELLA, Rose Clair, 2004. *Apresentação do Centro de Referência de Projetos Instituintes*. *Revista Aleph* n.1. junho 2004. Disponível em <http://www.uff/revistaleph/N17/numero01/centrode referência/textoscentrode referencia.htm>.
- DOMINICK, Rejany. *Projeto de Pesquisa Pesquisa e Prática pedagógica: corporificando os saberes de projetos e experiências educacionais instituintes*. PROPPi-UFF, Niterói, 2004 e 2005.
- DOMINICK, Rejany. *Projeto de Pesquisa Pesquisa e Prática pedagógica: corporificando os saberes de projetos e experiências educacionais instituintes*. PRPPi-UFF, Niterói, 2005b.
- EVANGELISTA, Marcia Nico. *As possibilidades que a arte traz ao universo escolar e às políticas de educação*. *Revista Aleph*. n. 14, 2010, p. 30-36. Disponível em <http://www.uff.br/revistaleph/pdf/revista14.pdf>
- GASPARELLO, Arlette Medeiros. *Práticas instituintes: os professores /autores e os saberes na cultura escolar*. In: CARNEIRO, W; CHAVES, IMA.; LINHARES, C; COSTA,VA *Movimentos instituintes em educação: políticas e práticas*. Niterói: Intertexto, 2010.
- HECKERT, Ana L.C. *Cotas na universidade pública: de que lado você samba?* *Revista Aleph*, n.13, 2010, p.12-15. Disponível em <http://www.uff.br/revistaleph/pdf/revista13.pdf>
- HENRIQUES, Eda M. *Ampliando a idéia de instituição: uma contribuição de Cornelius Castoriadis*. *Revista Aleph*, n. 1, jun 2004. Disponível em <http://www.uff.br/revistaleph/N17/numero01/ampliandoa ideia de instituicao.htm>

LINHARES, Célia. *O sonho não acabou: movimentos instituintes na educação brasileira*. In: CARNEIRO, W. et al. (org). *Movimentos instituintes em educação: políticas e práticas*. Niterói: Intertexto, 2010.

_____. *Experiências instituintes em escolas públicas: memórias e projetos para formação de professores. Projeto de Pesquisa – CNPq*. Niterói, UFF, 2000-2001. mimeo.

_____. *Experiências instituintes em escolas públicas: memórias e projetos para formação de professores II. Projeto de Pesquisa – CNPq*. Niterói, UFF, 2002-2003. mimeo.

_____. *Experiências instituintes em escolas públicas: memórias e projetos para formação de professores I. Relatório de Pesquisa – CNPq*. Niterói: UFF, 2002. mimeo.

_____. *Experiências instituintes em escolas públicas: memórias e projetos para formação de professores I. Relatório de Pesquisa – CNPq*. Niterói: UFF, 2003. mimeo.

_____. *Movimentos instituintes na escola: buscando dar visibilidade ao invisível. Revista Aleph*, n.1, jun. 2004. Disponível em http://www.uff.br/revistaleph/N1_7/numero_01/experiencias_instituintes_uma_aproximacao.htm

_____. *Movimentos instituintes em educação: políticas e práticas*. In: CARNEIRO, W.; CHAVES, I.M.A.; LINHARES, C.; COSTA, V.A. *Movimentos instituintes em educação: políticas e práticas*. Niterói: Intertexto, 2010.

MONTEIRO, Aloisio J.J. *Olho por olho? Não-violência e valores na educação superior*. In: *Anais do XII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. v. 2. Curitiba: PUC/PR, 2004.

RAMIRO, Ruth. *Movimento de uma experiência política coletiva nas escolas públicas de São Gonçalo-RJ*. *Revista Aleph*, n.13, 2010, p.6-10. Disponível em <http://www.uff.br/revista/pdf/revista13.pdf>

SAMPAIO, Mariana N.; AZEVEDO, Tamires C. de. *Os instituídos e os instituintes na organização curricular: os desafios e as resistências nos processo de reformulação e de implementação dos cursos de Pedagogia*. *Revista Aleph*, n. 13, 2010, p. 16-19. Disponível em <http://www.uff.br/revista/pdf/revista13.pdf>

SILVA, Dagmar de Mello; MORTON, Silmara Lidia. *Apontamentos de um percurso inicial em Filosofia com crianças*. *Revista Aleph*, N.1, jun. 2004. Disponível em Disponível em <http://www.uff.br/revistaleph>

SOUZA, S.N. *Experiências instituintes e democracia*. *Revista Aleph*, n.1, jun. 2004, Disponível em http://www.uff.br/revistaleph/N1_7/numero_01/experiencias_instituintes_e_democracia.htm.

STERING, Silvia Maria S; PASSOS, Luiz Augusto. *Ritmos e tons das ações instituintes da educação popular: um olhar fenomenológico da Orquestra de Flautas Meninos do Pantanal, de Cuiabá/MT*. *Revista Aleph*, n. 13, 2010, p. 16-19. Disponível em <http://www.uff.br/revista/pdf/revista13.pdf>