

# MOVIMENTOS INSTITUINTES NA ESCOLA PÚBLICA: EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO

Solange Santiago Ferreira<sup>1</sup>

## RESUMO

Este artigo é resultado de um recorte da pesquisa que resultou na Dissertação de Mestrado em Educação na Universidade Federal Fluminense no ano de 2008. O estudo buscou identificar os desafios e contradições entre as experiências instituintes que surgiram com a participação dos pais como forma de resistência ao instituído e seus reflexos na dinâmica sociopedagógica em uma escola do município de Niterói. A investigação ocorreu em constante diálogo com os autores que lhe deram suporte teórico-metodológico, alguns deles participantes da Teoria Crítica, como Theodor W. Adorno, Max Horkheimer e Walter Benjamin. Contou também com as contribuições de Paulo Freire, Célia Linhares, Pablo Gentili e Giovanni Semeraro, entre outros autores que compartilham do caminho pelo qual foi feita a opção, o de afirmação das experiências instituintes e fortalecimento dos processos democráticos na escola pública, sem os quais não seria possível a realização deste trabalho. Foram investigadas questões que envolveram as concepções de democracia e de participação entendidas pelos sujeitos atuantes e os desafios enfrentados pelos pais e/ou responsáveis pelos alunos no cotidiano escolar como partícipes do processo pedagógico da Escola, as interferências internas e externas dessa participação, bem como as contribuições que se refletem no processo de elaboração do conhecimento dos alunos e os impactos das experiências instituintes no cotidiano escolar. Houve a intenção de entender os desafios institucionais identificados no espaço da Escola que muitas vezes obstaculizavam os seus processos democráticos. Foram identificadas algumas contradições entre o instituído pela sociedade e ações instituintes na Escola, principalmente no que se refere à participação dos pais. Os resultados revelaram o empreendimento de ações instituintes que trouxeram contribuições palpáveis para todos os sujeitos daquele espaço, colaborando no processo de conscientização dos grupos. Espera-se que a pesquisa contribua para o debate em relação aos processos democráticos a serem desenvolvidos e implementados na dinâmica pedagógica da escola pública, focado na importância da afirmação de experiências instituintes, em oposição ao fato de que a sociedade contemporânea demonstra ter dificuldade em permitir a experiência, em avaliá-la; em experimentar, cuidadosamente, a instituição escola.

Palavras-chave: educação e democracia. movimentos instituintes. experiência e emancipação.

## Introdução

Entender a escola pública em toda sua complexidade, considerando os fatores externos e internos que interferem em seu cotidiano, não é tarefa fácil. Entender por que alguns podem participar em suas decisões e outros não também é igualmente difícil.

Entretanto, trabalhar coletivamente reinventando um cotidiano escolar com a participação ativa de todos os segmentos da escola (professores, pais, funcionários, alunos e gestores) é, não só árduo, mas desafiante, principalmente quando nos deparamos com uma cultura produzida historicamente que não favorece tal procedimento. Propostas de dominação e exclusão estão em alta na contemporaneidade.

---

<sup>1</sup> Mestra em educação pela UFF e professora do ISAT.

O estudo foi iniciado devido à experiência de alguns anos de minha atuação tanto na rede privada quanto na pública. Tenho a satisfação em trabalhar na rede pública por defender ser esse o caminho de afirmação dos princípios democráticos e de abertura de possibilidades de superação dos processos excludentes.

Os pressupostos da dominação e excludência serviram de motivadores ao aprofundamento de teorias e pesquisas que resultaram na minha Dissertação de Mestrado pela Universidade Federal Fluminense em 2008.

Todas as experiências vividas como docente me faziam refletir sempre no mesmo sentido: Como envolver a todos em um trabalho coletivo que propiciasse reflexões e ações alternativas para a realidade imposta por processos socioeducativos dominantes? Como se efetivar o processo de democratização da Escola no seu cotidiano? Por que é tão complexa a participação de todos os sujeitos nos processos escolares?

Com os mesmos questionamentos se iniciou minha trajetória como gestora em uma Escola da Rede Municipal de Niterói, com aproximadamente mil e quinhentos alunos e cento e vinte funcionários e professores; estive nessa função por dois anos, onde participei de curta, porém inigualável experiência. Foram vários desafios a superar, mas como sujeito do processo, no percurso da gestão registrava as interfaces do cotidiano: o que estávamos fazendo, por que estávamos fazendo, quem participava do compartilhamento das ideias. Em um cotidiano dinâmico, me ocupei do aprofundamento dos estudos, não no sentido de obter soluções, mas para ter alguns argumentos com os quais poderia dialogar junto aos grupos da Escola estudada.

Movida pela curiosidade desse "novo experimentar", os conflitos decorrentes do cotidiano repleto de novidades, as relações ficavam confusas, predominavam as incertezas e isso dificultava o trabalho pedagógico na escola. Percebi, ao longo do tempo, que o grupo de pais e responsáveis ansiava pela participação nesse espaço e isso incomodava alguns professores.

Foi nesse sentido que reuni elementos para a realização deste estudo transformado em dissertação onde apresento minhas contribuições fundamentadas nos pressupostos da Teoria Crítica, contando com o pensamento de Theodor W. Adorno, Max Horkheimer, Walter Benjamin, como também de Paulo Freire e Célia Linhares, Pablo Gentili e Giovanni Semeraro, entre outros que permearam todo o trabalho.

Com a análise das categorias sociedade e democracia; educação e democracia; educação para emancipação; experiências instituintes na escola pública, entre outras, tive a intenção de entender os desafios institucionais identificados no espaço da escola estudada que muitas vezes obstaculizavam os processos democráticos no seu cotidiano. Percebi algumas contradições no instituído pela sociedade e o que era praticado na Escola em decorrência dessa instituição. Em contrapartida, busquei compreender por que alguns espaços de participação eram aproveitados pelos grupos da escola e outros não.

Dessa forma, fiz um recorte na pesquisa e organizei este artigo em etapas: inicialmente apresento o tema e a formulação da situação-problema, revelando o movimento de organização e participação dos pais da escola estudada, que implicaram da insurgência de ações instituintes. Discuto nesse sentido as ideias de Freire, Adorno e Linhares sobre a sociedade e os desafios da democratização da escola.

No segundo momento, apresento um reencontro com a democracia por meio das experiências instituintes, desenvolvendo o tema com base nos pensamentos de Freire, apontando as contradições do instituído e a importância das experiências instituintes nesse contexto.

Na terceira etapa apresento alguns dos resultados obtidos com a pesquisa, de forma concisa, de acordo com os objetivos desta publicação. Espero contribuir para o debate em torno dos processos democráticos a serem desenvolvidos e implementados na dinâmica pedagógica da escola pública, focado na importância da afirmação de experiências instituintes, em oposição ao fato de que a sociedade contemporânea denota uma dificuldade em permitir a experiência, como também em acumulá-la.

### **Problematizando as experiências instituintes na escola**

Impregnada de expectativas e sonhos, visto que aquela Unidade de Educação estava se inaugurando no município, entendia que a participação de todos os sujeitos (professores, pais, responsáveis, alunos e funcionários) na elaboração de propostas pedagógicas e na tomada de decisões na escola devia ser estimulada para a efetivação dos processos democráticos. Éramos dois gestores, e assim propusemos a constituição de Conselhos em todos os segmentos da escola. Consideramos essa proposta uma das estratégias para a construção de uma escola inclusiva, por possibilitar o envolvimento de todos no processo educacional, o favorecimento da resolução de seus conflitos internos e a possibilidade de

concretização de projetos que atendessem aos anseios da comunidade, contribuindo para a emancipação de todos que dela participam.

Particularmente, em meio às dúvidas que surgiam a cada dia, percebi que o espaço conquistado pelos pais da Escola estava se ampliando a cada dia, trazendo repercussões para o seu cotidiano, provocando reações por parte de alguns docentes. Havia muitos resquícios instituintes nas ações dos pais, que ao mesmo tempo trouxeram contribuições palpáveis para todos os sujeitos da Escola.

Ao discutir a questão da democratização na escola, tema carregado de complexidade, esse suscitou outras inquietações, a exemplo do dualismo existente nas relações entre sujeito e objeto que consiste em uma circunstância desafiadora, visto ser esta uma imposição histórica da sociedade burguesa sobre o homem.

Esta circunstância repercute nos cotidianos escolares onde observamos outros dualismos: consciência e realidade; pensamento e ser; teoria e prática. Isso, segundo Freire (1987), faz romper a "unidade dialética" existente nessas relações, tornando difícil explicá-las. As dicotomias se consolidam em negações para um lado e para outro afastando a possibilidade do exercício entre subjetividade e objetividade. Face a isso, podemos incorrer no erro de cair no subjetivismo ou no mecanicismo, ignorando o valor da consciência como essência da transformação da realidade.

Outro fato é que o sistema vigente exerce significativa influência sobre os sujeitos e traz em seu bojo uma alteração nos valores sociais e morais para os homens. O reforço ao individualismo, a forte tendência materialista e, por conseguinte, consumista, revela uma sociedade baseada em modelos ideais, em protótipos vinculados à perfeição, virtualizando imagens e vendendo-as como coisas, com propósitos única e exclusivamente mercantilistas.

Esse cenário extremamente excludente, de ratificação das desigualdades, é retratado neste artigo em suas linhas e entrelinhas. A meu ver, isso é fundamental para o entendimento da realidade e de suas consequências vividas pelos sujeitos em todos os setores sociais, instituídos ou não.

Assim, torna-se fundamental buscar fatos que compõem a história. Não a história contada oficialmente, mas aquela onde participaram outros atores não tão bem sucedidos, mas protagonistas dessa história onde fatos reais foram propositalmente omitidos no intuito de obstruir a reflexão e o processo de conscientização dos sujeitos partícipes.

Tal cenário pressupõe a dominação de alguns sobre a maioria. Mas de que forma se

dá essa dominação? Como surgem as lideranças que conseguem a obediência e a subserviência? As questões suscitam o entendimento da constituição e manutenção de lideranças autoritárias para a confirmação da hegemonia, como também para sua superação em prol da democratização da escola e demais espaços sociais.

Considere importante acirrar a discussão não somente sobre o sistema social vigente, mas também sobre o estado de exaustão e de indignação em que se encontram os sujeitos em relação a ele, embora não desconheça as inércias e os conformismos existentes. Entendo que isso potencializa reações provocando movimentos coletivos que podem alterar o curso da história, fazendo-nos pensar que a realidade imposta ainda não está consolidada.

Ao discutir a participação no campo educacional, entendo ser esta uma das estratégias para inibir a ampliação dos movimentos de exclusão social, favorecendo os processos de democratização da escola pública, com vistas a projetar um outro tipo de realidade, mais justa e igualitária.

No entanto, observamos no momento da pesquisa forte rejeição por parte de alguns professores quanto à participação dos pais, provocada pela iniciativa de nossa parte em instituir o Conselho de Pais – que explicitaremos mais adiante –, considerando que historicamente essa situação não é frequente no cotidiano escolar.

As vantagens do estabelecimento de parcerias com a comunidade não são percebidas pelos sujeitos da escola, provocando um distanciamento inevitável e restringindo para ambos as possibilidades de experimentarem outras formas de trabalho, de valorização de aprendizagens coletivas. Esse contexto, próprio de sociedades heterônomas, retrata a situação de “semiformação” dos sujeitos que, de acordo com Adorno (2003), entende que os sujeitos da sociedade vigente resultam de um processo de semiformação que destaca apenas a integração e não a autonomia. É exatamente a constatação de que há uma crise nos mecanismos de formação, proporcionada por uma crise mais ampla na cultura. Segundo Adorno (2003, p. 23), isso “(...) constitui a base social de uma estrutura de dominação prejudicando seus processos emancipatórios”.

O mesmo autor (2003, p. 23), reforça essa ideia ao afirmar que:

Rompe-se a relação entre objeto e sujeito vivo. Ou seja: mundo sensível e mundo intelectual já não se articulam mais no processo do trabalho, separando-se como trabalho manual e intelectual; portanto são travados também na experiência formativa, que não vem a termo, naufragando como "semiformação".

Dessa forma, o processo de semiformação corresponde a uma tendência da sociedade objetiva. Não se trata apenas de “(...) postular uma educação para reavivar a aptidão à formação”, como afirma Adorno (2003, p. 26-27), mas de uma análise mais ampla do contexto social em que a objetivação se sobrepõe à subjetivação, a força produtiva se impõe como mola propulsora do capital, fazendo com que o sujeito perca sua capacidade de experimentar, distanciando-o do enfrentamento da realidade e dificultando a reflexão e a crítica. Instala-se, assim, um processo de desumanização no mundo, no qual o homem é submetido.

Não me propus analisar a formação dos professores da escola estudada, porém vale destacar o processo de sucateamento proposital ao qual vem sendo submetida, nos últimos tempos, a escola pública, fruto de condicionantes sociais internos e externos que, segundo Linhares (2002, p. 118), “(...) tem componentes pouco mencionados que passam pelo engessamento do educativo, no espaço escolar, que acabaram trancando a pedagogia num quartinho dos fundos, onde pouco se cogita acerca da construção do conhecimento”. Isso nos leva a pensar nas possibilidades da formação de professores frente aos desafios postos pela sociedade atual.

Quanto aos pais, geralmente são chamados às escolas para reuniões pedagógicas que acabam se tornando administrativas, pois nelas são informados os procedimentos e regras a serem cumpridos; tomam ciência do desempenho de seus filhos; ouvem reclamações dos professores em relação à indisciplina, à falta de interesse pelos estudos e ao não cumprimento das tarefas escolares solicitadas, dentre outros. Em outros momentos, são convocados a “participarem” em mutirões de limpeza ou na operacionalização (grifo meu)<sup>2</sup> de festas comemorativas.

A adaptação<sup>3</sup>, por parte dos professores, em aceitar a participação dos pais no cotidiano escolar e a percepção desses últimos de que o instituído (pais e responsáveis

---

<sup>2</sup> A utilização do termo “operacionalização” foi proposital, pois ao realizarem as festas comemorativas, os pais estarão apenas executando uma atividade que outros idealizaram. Eles não participaram do momento fundamental do projeto: a sua concepção. Percebemos que o termo é frequentemente utilizado em discursos neoliberais com os quais nós não nos coadunamos.

<sup>3</sup> A sociedade provoca no indivíduo um constante movimento de adaptação como autopreservação. Porém, para Adorno (2003), a educação teria nesse momento de conformismo a finalidade de fortalecer muito mais a resistência do que a adaptação.

apenas participam da escola como ouvintes ou quando solicitados) encontra-se em patamar distante das demandas escolares e educacionais. Isso é por mim considerado como o cerne deste estudo, visto que a organização e mobilização dos pais provocaram questionamentos entre o grupo de professores e reflexos em suas práticas pedagógicas cotidianas com os alunos, possibilitando a constituição de espaços para intervir, reconstruir e, muitas vezes, superar o instituído e, assim, foram se configurando em experiências instituintes.

Vale ressaltar que as experiências instituintes procuram desdobrar-se em movimentos criadores e, assim, desestabilizar o que foi instituído pela história oficial (versões legitimadas pelo poder hegemônico presente na escola). Porém, segundo Linhares<sup>4</sup> “(...) o instituído também procura incorporar o que ainda está se processando, buscando institucionalizar, normatizar o instituinte”.

Com as ações organizacionais dos pais, as experiências instituintes estavam, ainda que timidamente, emergindo, sendo percebidas pelo conjunto dos sujeitos da Escola estudada. Importante destacar o sentido das “experiências instituintes” que, segundo Linhares (2002, p. 118):

(...) constituem-se com circuitos de vida e que, portanto, não emergem em redomas de vidros; não crescem isoladas de tecidos históricos, de ações coletivas e individuais, mas alimentam-se de trânsitos incessantes de religação entre o passado e o futuro, entre diferentes esferas da atuação humana, entre afetos e produções de linguagens, saberes e conhecimentos materializados nos intercâmbios produzidos pela vida.

Benjamin (1993) contribui para a reflexão analisando a relação entre as experiências instituintes e as experiências coletivas, partilhadas por grupos em contraponto às experiências pontuais e fragmentadas como resultante dos individualismos e corporativismos, porém não se confundindo com o novo, mas, antes se movimentando em direção à rememoração, não do que faz parte da história oficial, mas da recuperação das lutas e conflitos históricos dos sujeitos que não se inscrevem nessa história, mas foram emudecidos pelos grupos dominantes. Ressalto que a história oficial não pode ser desconsiderada; é a partir dela que podemos retomar as memórias do passado no seu sentido mais amplo, como mencionado, no sentido dos fatos que foram omitidos ou simplesmente alterados em favor de interesses do poder hegemônico. Ratificando o pensamento de

---

<sup>4</sup> In: **Revista Presença Pedagógica**, v. 11, n. 66, nov./dez. de 2005.

Benjamin, D'Angelo (2006, p. 34-35) afirma que:

O passado deixa de ser algo morto, sem vida, quando o historiador conecta passado e presente e reabilita os acontecimentos soterrados pela história oficial. Para isso é preciso reconstruir a história dos vencidos. Assim, a memória ultrapassa o plano da vivência individual e torna possível a realização de uma verdadeira *experiência* capaz de retirar o indivíduo de seu isolamento.

Cada geração, ao rememorar o passado, traz à tona suas demandas e, assim, é justo atendê-las. A tendência da atualidade se dá pela dominação da cultura hegemônica. Nessa perspectiva é que para D'Angelo (2006, p. 36) “(...) o trabalho com a memória representa uma forma de resistência cultural e política”.

Face ao exposto concorda-se com o pensamento de Benjamin (1994), onde há que se romper com a “tradição ao conformismo” e reacender as memórias; significa despertar “as centelhas da esperança”. Trata-se do instituinte como possibilidade para a emancipação humana, tendo o passado como potência do presente para a projeção do futuro. Porém, observa-se a fragmentação do cotidiano, em que as alternativas que se insurgem na vida nem sempre são consideradas, como destacado por Linhares (2005).

As ações instituintes dos pais no campo pesquisado deflagraram um movimento que se contrapunha ao domínio da história oficial, demonstradas nas iniciativas em organizar-se, em entender o processo pedagógico, não no sentido de absorver informações dos professores, mas dialogar com eles, informá-los também de que não estavam de acordo com este ou aquele tipo de avaliação, questionando seu sentido, o sentido da escola para seus filhos, buscando intensamente a participação da elaboração do Projeto Político Pedagógico, com o diferencial de tirá-lo do papel diretamente para o cotidiano daquela escola. Tratava-se neste momento de reencontrar o processo democrático.

### **Experiências instituintes na escola: um reencontro com a democracia**

A realidade demonstrada anteriormente acerca do conflito entre pais e professores, a recusa destes em aceitar a participação e insistência daqueles em participarem de todo o processo nos remete à reflexão de que o contexto de dominação, exclusão e expropriação de experiências a que são submetidos os sujeitos na sociedade atual, fundado prioritariamente no processo de desumanização, se dá por intermédio de políticas que se entrelaçam aos interesses individualistas, empresariais e industriais. Freire (1997, p. 93) propõe a necessidade de um encontro das classes, para que se relacionem melhor “no tratamento de

seus interesses antagônicos”. Isto, segundo ele, reverteria em soluções inadiáveis aos problemas apresentados pela realidade.

Entendemos que a luta é uma categoria histórica e, portanto, como defende Freire, tem “historicidade”. Assim, há que se pensar que mesmo dentro de antagonismos há possibilidades de avançarmos no sentido de minimizar os conflitos insurgentes das classes sociais. Importa ressaltar que as diferenças continuam existindo na história, mas que as lutas se fundamentem por interesses próprios. Isto ratifica, conforme o pensamento de Freire, a aproximação entre as classes sociais.

Neste sentido destacamos a importância do diálogo, sendo esse na perspectiva freireana. A essência da educação libertadora não pode prescindir da participação de todos nos processos educacionais e nos cotidianos escolares, para o fortalecimento dos processos democráticos. Uma educação libertadora deve pressupor inesgotáveis reflexões e profundo respeito aos saberes, às particularidades dos indivíduos e vontades coletivas. Freire (1997, p. 86) ratifica a importância do respeito aos saberes populares, afirmando que:

O respeito a esses saberes se insere no horizonte maior em que eles geram – o horizonte do contexto cultural, que não pode ser entendido fora de seu corte de classe, até mesmo em sociedades de tal forma complexas em que a caracterização daquele corte é menos apreensível. O respeito, então, ao saber popular implica necessariamente o respeito ao contexto cultural. (...) “Seu” mundo, em última análise é a primeira e inevitável face do mundo mesmo.

O pensamento de Freire coloca o diálogo, a valorização e o fortalecimento das experiências instituintes no cotidiano escolar considerando o respeito aos saberes como uma forma de retificarmos os equívocos cometidos ao longo da história da educação, em relação aos processos de sucateamento da escola pública e, por conseguinte, do magistério. A seguir serão apresentados alguns dos resultados obtidos com a pesquisa, visto que toda a sua extensão não caberia neste artigo em especial.

### **Algumas palavras, alguns caminhos para emancipação**

Em consonância com os objetivos e questões propostos para o estudo e com base no pensamento dos autores que o fundamentaram, as características da escola estudada, suas dimensões (espaço físico), quantitativo de alunos, professores e funcionários possibilitam tanto a constituição de diversos espaços de discussão, de diálogo, de ações instituintes, como também, em alguns momentos, de conflitos insurgentes das várias formas de pensar, das várias culturas, que dificultam a comunicação entre seus segmentos, distanciando-os. Considero ser esse um dos impeditivos de um trabalho pedagógico emancipador para todos

os sujeitos da Escola.

Por outro lado, a Escola atende a um público não tão desfavorecido quanto os de outras escolas da Rede de Niterói, sendo contemplada com uma comunidade participativa, com potencial de mobilização em prol de uma educação de qualidade social. Os gestores que nela atuaram no momento da pesquisa, enfrentam o desafio da mediação, da articulação entre seus segmentos e da ampliação do debate coletivo em torno das práticas pedagógicas e da qualificação das experiências instituintes, insurgentes por parte dos pais e responsáveis pelos alunos, precisando também identificá-las entre os professores.

Tornar o sonho possível não é utopia, mas fruto de um aprendizado de convivência e do empenho em ampliar ao máximo “(...) a participação responsável de todos e todas na sua construção”, como destacado por Linhares (2002, p. 127), que se reporta à construção de um mundo de paz. A meu ver, essa construção é iniciada no interior do campo pesquisado, visto que reúne os elementos para tal, por ser uma comunidade participativa, um grupo de professores com vontade de alterar o curso da história, de “fazer diferente”, com um espaço físico amplo que pode ser bem utilizado, uma equipe gestora democrática, que se propõe ao diálogo constante, entre outros.

No entanto, devemos levar em conta o cotidiano da escola, repleto de contradições em que muitas vezes o que é projetado pelo grupo nem sempre é realizável, considerando a situação apresentada em determinado momento. São as idas e vindas do dia a dia que demandam avanços, mas se deparam por vezes com retrocessos do ponto de vista epistemológico, estratégico que, enfim, faz parte de qualquer escola. É nesse movimento de “mão e contramão”, nos conflitos, nas contradições, que surgem os movimentos instituintes e, na medida em que vão se instituindo, carecem de reflexão provocando um outro movimento instituinte.

A rejeição por parte de uma parcela dos professores quanto à participação dos pais é derivada do processo de “semiformação”, como discutido por Adorno (2003), no qual os sujeitos encontram-se submetidos na sociedade. Tal processo dificulta a autonomia e reduz a possibilidade de participação em experiências formativas que possam convergir em favor de sua emancipação.

Percebi que o sistema vigente, ao transformar o sujeito em “coisa”, contribui para uma cultura convertida em mercadoria, dificultando aos profissionais da educação, de maneira geral, atuar em prol do coletivo, a exemplo de algumas narrativas de profissionais da escola.

As pressões exercidas pelo sistema neoliberal interferem diretamente na formação do

professor, inibindo sua capacidade de experimentar outras práticas escolares. Interferem também na elaboração das concepções de democracia do grupo docente, que acaba sendo mais liberal (administrativa, elitista) do que popular (política, libertadora), como apregoado por Semeraro (2003).

Observei uma participação intensa dos pais com repercussões que vão para além dos muros do espaço escolar. Os pais demonstram prazer em participar e se organizam para isso. Porém, percebi que é preciso estímulo constante e vontade política por parte do grupo de gestores e docentes daquela escola. Caso contrário, a mobilização pela qualidade do trabalho educacional, por parte dos pais, seria reduzida a pequenos grupos interessados e que passam a ter reservas de participação em relação ao grupo de professores, podendo com isso provocar disputas internas por um pseudopoder, que na realidade não deveria existir.

Nesse sentido, Linhares (2002) afirma que estamos mais tendenciosos para a disputa com o outro do que preparados para conviver com ele, considerando que isso é decorrente de nosso passado cultural. Ao nos depararmos com esse obstáculo, a construção de uma escola de qualidade social depende de uma série de avanços em múltiplas dimensões, que “(...) vão desde a cósmica até as humanas e sociais”. (p. 127).

Considerando o estudado, retornamos à questão do empenho coletivo para que haja participação responsável de todos os sujeitos da escola nesse processo, com vistas à emancipação de todos os envolvidos – professores, funcionários, gestores, alunos e comunidade.

No entanto, alertamos que nos encontramos imersos em um campo frágil devido às pressões sofridas histórica e constantemente pelos sujeitos na sociedade. Face a isso, corremos o risco de dispersarmos. A identificação das experiências instituintes na escola estudada foi (e é!) imprescindível para a concretização dos projetos coletivos que ocorrem na contramão da realidade social opressora.

### **Sem concluir...**

As questões discutidas e analisadas contribuíram em muito para o exercício da ação-reflexão-ação, como também pessoal e profissionalmente. Considero o tema uma fonte inesgotável de estudos, visto que a sociedade contemporânea tende a ratificar as desigualdades, consolidando a lógica do mercado, ampliando e afirmando as excludências políticas e sociais.

Em meio à realidade posta, repleta de individualismos e interesses particulares,

surtem movimentos de resist4ncia nos v4rios espaos sociais, inclusive no educacional. Tais movimentos se caracterizam essencialmente pela aao criadora e peculiar que coletivamente se endeream 4 afirmaao e ao fortalecimento de processos democr4ticos, assumindo as brechas e deslizes do instituido.

Os movimentos insurgentes dessas brechas ou contradicoes sao entendidos como alternativas 4s demandas n4o consideradas pelo vies dos dispositivos legais postos ou impostos pelas pol4ticas neoliberais.

O que 4 apresentado pelo mundo atual, ou seja, as situacoes de barb4rie como a pol4tica mercadol4gica, a superficialidade, a fragmentacao de pensamentos, a reproducao de modelos dominantes, a tecnocracia criticada por Semeraro (2002), a l4gica dos modelos ideais, criticada por Adorno (2003), a coisificacao do homem, criticada por Freire (1988), a falta de argumentos do presente, por n4o conhecerem as experi4ncias do passado referidas por Benjamim (1996), n4o t4m se sustentado, gerando uma crise em todos os setores sociais, identificada pela pr4pria sociedade e de onde surtem reacoes diversas.

Nesse sentido, como enfatizado por Linhares (2001), h4 indicacao de se ampliarem os espaos p4blicos e de se revigorarem os interesses coletivos em oposicao 4 verticalizacao e 4 expansao de privil4gios.

N4o podemos deixar de apontar que o movimento coletivo deve resgatar o valor da narrativa nos processos escolares. Mas uma narrativa no sentido que Benjamin (1996, p. 198) preconiza assim: "(...) entre as narrativas escritas, as melhores sao as que menos se distinguem das historias orais contadas pelos inumeros narradores an4nimos". Portanto, que sejam valorizadas as narrativas que contam a historia de cada um e de todos, de ontem e hoje.

A constituicao dos Conselhos de todos os segmentos, uma das experi4ncias instituintes da escola pesquisada, torna-se nesse sentido um espao configurado como fonte rica de narrativas que possibilitam o movimento constante de aao-reflexao-acao como mencionado anteriormente.

Trata-se de lidar com pluralidades e singularizacoes, devendo o grupo se conscientizar da importancia do respeito a essas questoes para poder assim dar prosseguimento 4 concretizacao da democratizacao da escola p4blica e das demais instancias da sociedade.

Ouso afirmar que é justamente essa exaustão, esse fastio pela mesmice, a "fagulha" que alimenta nossa reflexão e, assim, nos apoderamos dela para agir pleiteando uma outra realidade.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

\_\_\_\_\_. **Palavras e sinais: modelos críticos**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. **Indústria cultural e sociedade**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

\_\_\_\_\_; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política**. 10. ed. São Paulo: Brasiliense, 1996.

BRANDÃO, C. R. (Org.). **O educador: vida e morte**. 8. ed. Rio de Janeiro: 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.º 9.394, Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. Constituição Federal. Brasília: MEC, 1988.

CUNHA, L. A. Notas para uma leitura da Teoria da Violência Simbólica. In: **Revista Educação e Sociedade** 4. Cortez & Moraes. set. 1979.

D'ANGELO, M. **Arte, política e educação em Walter Benjamin**. São Paulo: Loyola, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

\_\_\_\_\_. **Ação cultural para a liberdade**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GENTILI, P.; SILVA, T. T. **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GERMANO, J. W. A transformação da questão social e educação. In: **50ª Reunião anual da SBPC**. UFRN. Natal/RN, 1998.

HECKERT, A. L.; LINHARES, C. Movimentos instituintes na educação pública. In: **Revista Presença Pedagógica**. Belo Horizonte: Dimensão, v. 11, n. 66, p. 30-39, nov./dez. 2005.

LINHARES, C. (Org.). **Os professores e a reinvenção da escola: Brasil e Espanha**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

\_\_\_\_\_; LEAL, M. C. (Orgs.). **Formação de Professores: uma crítica à razão e à política hegemônicas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

\_\_\_\_\_; TRINDADE, M. N. (Orgs.). **Compartilhando o mundo com Paulo Freire**. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

MARX, K. A produção da consciência. In: **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1988.

\_\_\_\_\_. Clases, reproducción y cambio. In: SERON, A. G. **Enseñanza y sociedade: el conocimiento sociológico de la educación**. Madrid: Siglo XXI de España Editores, 2003.

NEGRI, A. **O poder constituinte: ensaios sobre as alternativas da modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

OSMAR, F.; SEMERARO, G. (Orgs.). **Democracia e a construção do público no pensamento educacional brasileiro**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2005.

SEMERARO, G. **Gramsci e os novos embates da filosofia da práxis**. São Paulo: Idéias & Letras, 2006.

WEBER, M. O significado da disciplina. In: GERTH, H. H.; MILLS, C. W. **Ensaio de Sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1971.

\_\_\_\_\_. Os três tipos de puros de dominação legítima. In: COHN, G. (Org.) **Max Weber: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1986.

## DOCUMENTOS ELETRÔNICOS

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Programa Escola Aberta**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed>>. Acesso em: 16 jan. 2008.

\_\_\_\_\_. **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares**. Disponível em: <[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)>. Acesso em: 3 jan. 2008.

\_\_\_\_\_. **Plano de Desenvolvimento da Educação: Razão, princípios e programas**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pde/default.html>>.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação**. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/er/n27/a15n27.pdf](http://www.scielo.br/pdf/er/n27/a15n27.pdf)>.

BAIRRO do Fonseca, Niterói. Disponível em: <[www.nitvista.com.br](http://www.nitvista.com.br)>.

Escola de Frankfurt. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org>>. Acesso em: 10 jun. 2008.

FREIRE, Escola Municipal Paulo. Fórum Popular de Educação em Niterói. **Boletim do Fórum**. Niterói, Sábado, 29 de setembro de 2007. Disponível em: <<http://www.forumpopeducnit.blogspot/>>.

FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE NITERÓI. **Proposta Pedagógica Escola de Cidadania**. Disponível em: <[www.educacaoniteroi.com.br](http://www.educacaoniteroi.com.br)>.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Versão 2.0. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007. CD-ROM.

LINHARES, C. **Políticas de formação de professores e experiências instituintes**. Disponível em: <[www.uff.br/aleph](http://www.uff.br/aleph)>. Acesso em: 3 jun. 2008.

\_\_\_\_\_. **Escolas aprendentes e autonomia pedagógica**. Disponível em: <[www.uff.br/aleph](http://www.uff.br/aleph)>. Acesso em: 3 jun. 2008.

FÓRUM DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Palestra de Paulo Freire, agosto de 1983.

PROGRAMA salto para o futuro (TV Escola/MEC). Entrevista com Paulo Freire. Disponível em: <[http://www.redebrasil.tv.br/salto/entrevistas/paulo\\_freire.htm](http://www.redebrasil.tv.br/salto/entrevistas/paulo_freire.htm)>.