

TEMA EM DESTAQUE

MOVIMENTOS CURRICULARES EM EDUCAÇÃO

CONTRIBUIÇÕES DO PENSAMENTO/AÇÃO INSTITUINTE DE CÉLIA LINHARES PARA/NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES, CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO E REINVENÇÃO DA ESCOLA

PIZZETA, Adelar João;
ajpizetta@enff.org.br
Universidade Federal do Espírito Santo
CÔGO, Maria de Fátima;
faticogo@uol.com.br
TV Educativa do Espírito Santo
CUEVAS, Marcia Roxana Cruces
marcia.roxana@hotmail.com
Universidade Federal do Espírito Santo

Resumo: O artigo apresenta reflexões em torno da práxis da formação de professores, a produção do conhecimento e o desafio pela invenção da escola propostos pela professora Célia Linhares em suas diversas produções teórico-práticas no sentido de compreender a diversidade da educação brasileira. Entendemos que seu pensamento/atitude concreto, sua produção do conhecimento a partir de perguntas que nos movem, “incomodam” e instigam e, não menos importante, sua postura afirmativa e resistente frente à vida, nos mostram que ainda é possível acreditar na concretização de utopias.

Palavras Chave: Formação. Conhecimento. Escola.

PORQUE CÉLIA LINHARES?

He vivido la muerte en los años más inocentes de la vida; he experimentado la muerte en carne propia, puede decirse. La muerte es una constante en mi poesía. La muerte aparece, en mi poesía como una fuerza motriz (PARRA, 2011).¹

Ao cursar a disciplina Pensamento da Educação Brasileira, no período acadêmico 2011/02, no curso de Doutorado no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo-UFES, fomos convidados pela professora Dra. Regina Helena Silva Simões a indicar um pesquisador que, através de seus trabalhos, contribuísse para compreendermos a diversidade da educação brasileira. Nesse sentido, a indicação da produção comprometida da professora Célia Linhares foi imediata porque entendemos que seu pensamento/atitude concreto, sua produção do conhecimento a partir de perguntas que nos movem, “incomodam” e instigam e sua postura afirmativa e persistente frente aos desafios que a vida apresenta, nos mostram que ainda é possível acreditar na concretização de utopias. Assim, a indicação do nome desta intelectual ativa e comprometida foi feita porque apostamos na sua significativa

¹ In: <http://bib.cervantesvirtual.com/bib_autor/Parra/semblanza.shtml>.

contribuição à educação brasileira no campo das políticas públicas para formação de professores, tema que atravessa cada um dos autores desta comunicação.

Nas palavras do poeta chileno Nicanor Parra, que destacam a morte como força motriz, encontramos outra pista para a indicação do estudo das contribuições de Célia Linhares pois, ao longo de sua vida familiar, acadêmica, política e profissional, enfrentando diversos desafios, perdas e injustiças arbitrárias², percebe-se a riqueza de seu pensamento/ação que entende a invenção do porvir a partir de uma análise criteriosa do passado, “narrar o que se viveu para preservar o que queremos viver” (LINHARES, 2000, p.24).

E com esta aposta iniciamos uma pesquisa bibliográfica e através de leituras minuciosas escolhemos trabalhar as contribuições de Célia Linhares em três eixos de análise: a formação de professores, a produção do conhecimento e a invenção da escola, aspectos que serão tratados a seguir.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O FAZER PENSAR DA UTOPIA.

Pensar a formação de professores a partir e com Célia Linhares é pensar o impensável, é enxergar frestas onde as portas e janelas não nos aparecem, é perceber que a aparência nos convoca a ir em direção a algo mais profundo que está por detrás da cortina e que, ao ultrapassá-la, descobrimos que há novas possibilidades. É ir abrir a fresta para dar passagem aos sonhos, às práticas dos historicamente vencidos na perspectiva de construção de uma nova racionalidade humana.

Pensar a formação de professores, portanto, é pensar em atitudes concretas perante a vida, em perguntas que nos movimentem, que nos “incomodem” que nos instiguem a acreditar que sonhos e utopias não morreram porque existem homens e mulheres que acreditam e lutam contra a barbárie e pela VIDA dia-a-dia.

Estes - homens e mulheres - se nutrem memória dos vencidos (mas não dos derrotados) para acalantar os passos dados no presente, que apontam para o futuro, superando a *ditadura do presente*, que não consegue re-visitar o passado e, tampouco, projetar algo diferente para o futuro. Esta *ditadura do presente* tenta nos colocar em uma *zona de conforto* ou de acomodação e conformismo que mutila a atitude de pensar e agir num contexto de insegurança e instabilidade que mantém o *status quo* do sistema atual.

² O tempo existência escolar coincidiu com a ascensão e queda da escola pública, o período de ditadura militar e a supressão das liberdades no Brasil. Destacamos também a morte do seu irmão Ruy Frazão Linhares, sequestrado e desaparecido político.

Pensar a formação de professores é pensar a partir de um lugar, ou melhor, do lugar negado, é assumir o lugar daqueles que não tiveram a oportunidade de ter acesso e permanência ao mundo da cultura, da escolarização, da universidade. É fortalecer experiências e movimentos instituintes³ na formação, na escola e na sociedade, apostando nas iniciativas, nas singularidades⁴ de movimentos e processos que buscam romper barreiras, cercas invisíveis de acesso ao saber, à produção e socialização da cultura.

Assim, dialogar, mover o pensamento e a prática político-pedagógica com Célia Linhares é algo extremamente desafiador, pois, não encontramos em seu legado receitas, nem conformismos, nem pessimismos diante da realidade que vivemos. Mas, pelo contrário, encontramos possibilidades, esperanças, a confiança de que coletivamente possamos enfrentar os desafios que nos possibilitam ultrapassar *tetos invisíveis*, que tentam sufocar nosso pensar e nosso agir em direção ao futuro.

Partindo dessas idéias-força iniciais e movidas por uma das múltiplas questões que Célia nos coloca poderíamos nos perguntar: *qual o lugar dos sonhos e utopias coletivas para potencializar uma sociedade e educação mais solidária?* As questões que nos permitem pensar e refletir sobre a formação de professores e professoras no Brasil assume como estratégia fundamental *escovar a história a contrapelo*⁵; pensando a formação a partir das contradições que emergem da realidade atual, que nos *inquieta* – pensamento e ação – direcionados para o leito das experiências e práticas emancipatórias.

Nesse contexto, foi possível *garimpar*⁶ **quatro** idéias-força ou apostas presentes na prática-teórica de Célia Linhares que permeiam as trajetórias refletidas e vividas (vida) no campo da formação de professores.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CONEXÃO COM A REALIDADE.

Sabemos que a realidade econômica, política, social, cultural, ideológica é construída historicamente, isto é, uma construção social, um conjunto de relações complexas que

³ Movimentos instituintes, na micro sociologia francesa, refere-se ao processo mobilizado por forças produtivo-desejantes-revolucionárias, que tende a fundar instituições (práticas instituídas, normalizadas) ou a transformá-las, como parte do devir das potências e materialidades sociais (BAREMBLITT, 1998).

⁴ O termo singularidade refere-se a um processo de produção de subjetividade coletiva que Guattari (2005) o deferencia da ideia de individualidade.

⁵ A expressão “*escovar a história a contrapelo*” é tomada da exigência fundamental de Benjamin (1989) em sua tese VII que convida a escrever a história *do ponto de vista dos vencidos* – contra a tradição conformista do historicismo alemão cujos partidários entram sempre “em empatia com o vencedor” – Tese VII.

⁶ Registramos que as idéias-força de Célia Linhares não se encontram sistematizadas em uma única obra, palestra ou comunicação.

procedem da sociedade atual e afetam a escola e a educação. A realidade está em permanente movimento, é dinâmica e repleta de contradições. Nessa realidade, que possui componentes objetivos e subjetivos, se desenvolvem as contradições que carregam consigo as possibilidades do *novo* na formação, na escola e também na sociedade.

Assim, os processos de formação de professores, por serem dinâmicos, abertos, criativos, podem potencializar as iniciativas, as *novidades* que estão acontecendo, ou, podem acontecer nessa realidade, tanto no interior da escola como no bojo dos movimentos insurgentes e instituintes. Por vezes, essas *inovações* que *germinam* no chão da escola não são percebidas e potencializadas ficando à margem dos processos de formação.

Evidentemente, a formação dos professores é um processo permanente, que se dá por intermédio do estudo (escolarização e informal) e da experiência prática (individual e coletiva). Mas, em grande medida, compete à Universidade a tarefa da formação de professores como sendo um espaço-tempo de aprofundamento, de análise, de diálogo formativo na/com a prática e o debate de novas idéias buscando a auto-superação. Porém, é preciso estar atentos à advertência proposta pela professora Célia:

Estou convencida de que a Universidade Brasileira urge por ser reinventada, tornando-se mais próxima dos problemas vitais que nos afligem para poder ajudar a sociedade brasileira a pensá-los, a problematizá-los e a contribuir para a formação de uma nacionalidade mais aprendente e atuante (LINHARES, 2004, p. 1).

De acordo com a professora continuamos com uma certa separação histórica entre os que *pensam, pesquisam e escrevem* - tradicionalmente se encontram nas universidades - e os que exercem e aplicam as teorias, por vezes, de forma pragmática nas escolas.

Se bem atentarmos para essa problemática, entenderemos algumas dificuldades no exercício da autonomia vividas pelas instituições escolares, que, por sua vez, têm inter-relações com todos os movimentos históricos, cobrando especial atenção dos educadores, como intelectuais e políticos, que traduza em ocupação dos lugares vazios, que não podem ser negligenciados impunemente (LINHARES, 2004, p. 74).

Portanto, urge rever práticas e concepções de formação de professores no sentido de vincular cada vez mais os processos de formação com a realidade, tanto da escola como da comunidade e da sociedade em geral, pois sempre que os conhecimentos, os saberes estão descolados da vida e das contradições da realidade, eles não passam de *fetiches*⁷ que, ao parecerem valer por si só, não servem para muita coisa.

⁷ O fetichismo consegue esconder/encobrir as relações sociais presentes na mercadoria, substituindo as relações entre homens e mulheres por relações entre coisas..

PARA SER UMA FORMAÇÃO DE CARÁTER EMANCIPATÓRIA, TEM QUE ESCOVAR A “HISTÓRIA A CONTRAPELO”

Nem tudo foi dito, falado, escrito, registrado. Muitos aspectos e processos foram silenciados, ocultados, ignorados intencionalmente, esquecidos. Portanto, é preciso romper silêncios, formas mecânicas e continuistas de pensar para retomar e valorizar as causas e os sonhos dos historicamente vencidos. Dessa maneira, o processo de formação de professores, requer,

[...] o nosso assenhoreamento das tradições que envolveram a busca insistente pela organização e apropriação dos saberes e poderes que se realizaram criadora e emancipatoriamente em tempo pretéritos. É neste tipo de memória que cintilam projetos em que o futuro está colocado [...] Afinal, visitar a ‘história a contrapelo’ é reverter a narrativa hegemônica para deixar os vencidos falarem [...] nessa produção do saber, participamos todos. Vivos e mortos (LINHARES, 1996, p. 29-31).

A história nos *cutuca* permanentemente quando não aceitamos como natural um presente em que se banaliza a vida, que impede o pensar livremente, o conceber e o agir de forma diferente, que dificulta a alteração das *regras* desse jogo estabelecido. E, dificilmente o alteramos se não conhecermos a verdadeira história. Mais do que conhecer essa história trata-se de extrair lições, ensinamentos dos que perderam as batalhas, mas, não foram derrotados, porque estão em novas trincheiras de lutas por uma sociedade solidária e justa. Por isso, concordando com a professora Célia Linhares estamos desafiados a que

[...] escovemos a ‘história a contrapelo’ para que assim ela vitalize a história dos que foram abatidos, mas não despojados de seus sonhos políticos, que nos foram legados e pelos quais somos responsáveis pelas suas reedições. Para isto, Benjamin redimensiona a noção fugidia de presente, como uma transição veloz entre o passado e o futuro, potencializando-o com o conceito de ‘tempo de agora’, como uma oportunidade de recriarmos politicamente a vida e a história (LINHARES, 2010, p. 807-808).

Os sonhos políticos nos movem em direção ao futuro, as contradições e às disputas de interesses, de idéias que abrem caminhos por onde passam homens e mulheres – com todo o fardo cultural do seu passado – cada vez mais livre porque mais cultos e cada vez mais cultos porque mais livres⁸. É *tempo de agora*, isto é, tempo de construção de possibilidades teóricas-práticas de re-invenção, de criação de um ser humano capaz de dar um novo sentido à vida própria e da natureza.

⁸ Referenciando José Martí que defendia a liberdade por via do conhecimento.
Pró-Discente: Caderno de Prod. Acad.-Cient. Progr. Pós-Grad. Educ., Vitória-ES, v. 18, n. 2, jul./dez. 2012.

A formação de professores é um processo ético, político, estético, artístico

Trata-se de um processo que seja capaz de trabalhar as diferentes dimensões que constituem o humano: as condições materiais de sobrevivência, a cultura, as relações humanas, sociais e políticas. Este processo alimenta e desenvolve uma radicalidade ética que não permite a acomodação, a indiferença, a “traição”, a cooptação, os pactos obscuros para manter e aumentar privilégios de qualquer ordem. Nessa perspectiva,

Concordamos com os que entendem como possível e necessário conjugar poesia e ética visando a afirmação de uma p(r)oética, procuramos contribuir para uma expansão deste vértice que representa um espaço de resistência às padronizações, uma abertura para as surpresas da vida, uma brecha para a intervenção na história, um terreno para as insurgências de acontecimentos e singularizações, enfim, um lugar para pronunciar ‘inéditos possíveis (LINHARES, 2004, p. 69).

Inéditos possíveis que também superem a lógica de que só conseguem fazer juz à linguagem poética, os que tiveram acesso à cultura letrada que acaba sendo propriedade e privilégio das elites. No entanto, observa-se que a poética é parte de uma elaboração “que só se torna possível com o assenhoreamento histórico das experiências vividas. É experimentando a vida que adquirimos o material para sua gestação e feitura” (LINHARES, 2004, p. 72).

Daí a relevância de que a formação dos professores seja contínua, permanente e vigorosa para que seja capaz de ressignificar a cultura escolar vigente, dotando-a de aberturas e movimentos instituintes porque includentes, canalizando para a instituição escolar observações, análises e intervenções que atendam a suas singularidades e que não deixem escapar as articulações que mantém com sua sociedade e com a história da humanidade (LINHARES, 2004, p. 63-64).

Portanto, a formação é, necessariamente, um processo ético, político que se nutre das experiências e práticas que ousaram criar algo diferente, que desafiaram os limites do seu tempo e re-colocam a vida humana no centro, como algo de mais precioso nas relações sociais, remetendo à vivência de novos valores, comportamentos, novas capacidades e critérios de juízo e de atitude numa perspectiva de humanização da vida e da sociedade, transcendendo a lógica perversa da ordem do capital que tenta reger nossas vidas.

FORMAÇÃO COMO PROCESSO ABERTO, INVENTIVO, DESAFIADOR E CRÍTICO.

Carecemos de boas perguntas que movam o pensamento e a ação de educandos e educadores. Todo processo de pesquisa e de formação normalmente parte de uma pergunta, de

Pró-Discente: Caderno de Prod. Acad.-Cient. Progr. Pós-Grad. Educ., Vitória-ES, v. 18, n. 2, jul./dez. 2012.

uma grande questão. No entanto, é mister observar que não basta formular a pergunta, pois, trata-se de um processo que evidencia a ação, a postura diante da pergunta. Como é nossa ação como professor? Estamos abertos para problematizar nossa prática pedagógica? Daria para fazer de um jeito diferente? A professora, enfaticamente, nos adverte:

Tememos todo pensamento e ação sem críticas, porque sem cabedal para imaginar outros mundos, sempre capazes de asfixiar-nos numa escravidão ao que existe [...] entendemos que o mais enriquecedor de cada realidade são os sonhos e lutas éticas que carregamos como herança dos que nos precederam, nos fazendo valorar as memórias épicas, que o mais das vezes, sob uma avaliação estrita, arrogante e calcada numa lógica triunfalista, são lançadas às margens, na conta dos supostamente derrotados e vencidos da história (LINHARES, 2004, p. 70).

A atitude diante da pergunta e da crítica é fundamental. Por vezes não suportamos ouvir um questionamento sobre nossa prática, sobre nosso discurso e, imediatamente saímos na defensiva de nossa posição, encontramos imediatamente uma justificativa, não dando oportunidade para o diálogo, para a reflexão, para a auto-crítica. Por vezes, nos *blindamos* diante das possibilidades das inovações e de novos desafios e nos protegemos em nossa zona de conforto construída. No entanto, é possível pensar e fazer de outro jeito, sempre que esse outro jeito seja uma invenção, uma mudança na trajetória, um ato de criação e re-criação permanente e coletiva. A coletividade é uma esfera, uma práxis extremamente necessária para impulsionar, dinamizar, potencializar novos e amplos processos formativos.

Formar professores cultivando e desenvolvendo a capacidade de se reinventar todos os dias é outro grande desafio proposto pela professora, pois, essa re-invenção individual-coletiva mantém viva e atual as *apostas políticas*, as possibilidades instituintes que a vida/sociedade permite projetar, para transformá-la, nos transformando. Onde não existe uma porta, pode ser que exista uma fresta que permita construir uma saída! Daí, o desafio de:

Formar professores que possam não só imaginar e elaborar saídas para atuais impasses pedagógicos e políticos, mas, sobretudo, que atuem criativa e eticamente, fundindo novos conceitos de aprendizagens e ensino nas escolas e fora dela (LINHARES, 2001, p. 171).

Como já mencionado anteriormente, a formação deve ser complexa, profundamente conectada com as contradições da realidade e com a dramaticidade da vida apontando para o futuro, não como algo distante e praticamente inatingível, mas, como um processo histórico de construção no presente. Continuamos acreditando que o conhecimento científico, articulado com outras espécies de conhecimentos e experiências de vida, se torna indispensável para os sujeitos coletivos que protagonizam processos de mudança. Nessa perspectiva a articulação dos

saberes, das experiências instituintes, das práticas inovadoras nos advertem de que,

Não adianta formar professores 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 saberes 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 (LINHARES, 2009, p. 10).

Portanto, reside aqui o aspecto ativo da formação que requer mudanças de atitude perante a vida e à sociedade atual. Assim, a formação motiva, fortalece, prepara a luta, superando as mazelas e desigualdades que herdamos da história.

COMO PRODUZIR CONHECIMENTO FRENTE A ESTES DESFIOS?

Eu convido meus interlocutores a darem sua palavra, a sua contribuição, uma palavra pede sempre uma outra palavra (LINHARES In GUEDES, 2008, p.6).

Iniciamos esta sessão apresentando o convite feito por Linhares a cada um de nós, leitores de seus escritos e propostas, porque pensamos que para a pesquisadora o conhecimento se constrói a partir do estudo, análise, compreensão e problematização das produções já realizadas, pois como ela nos fala *“uma palavra sempre pede uma outra palavra”*. Nesse sentido, para darmos nossa palavra é fundamental a realização de perguntas de forma a aproximar as produções científicas de nossa realidade, contribuindo para que o conhecimento se torne uma ferramenta na construção de uma realidade digna e ética.

Assim, entendemos que para Linhares a instigação se torna uma metodologia de trabalho acadêmico e dificilmente encontraremos um texto escrito por ela que não inicie com uma pergunta a seu interlocutor convidando-o a participar ativamente do conhecimento construído. Encontramos em suas produções uma palavra aberta, preocupada em indagar a realidade (GUEDES, 2008, p.6).

Esta postura inicial de indagação nos coloca frente à outra preocupação da autora frente à produção do conhecimento que se refere à sua não neutralidade. Para Linhares (2000) o conhecimento está permeado pela estrutura de poder materializada na organização da sociedade capitalista e sendo assim, não concebe e nem entende o conhecimento como sendo “neutro e desligado das questões tanto de ordem subjetiva quanto política, como se pudesse haver um dique separando o familiar, o individual daquilo que se define como profissional, político e

acadêmico” (LINHARES, 2000, p. 33).

Dessa forma, a partir da idéia de que o conhecimento não é fruto do isolamento e da descontextualização concreta da vida é que Célia Linhares apresenta outra característica de sua produção e que diz respeito à incorporação da dimensão estética do humano ao seu trabalho. Esta perspectiva é discutida também na pesquisa de Guedes (2008) quando nos coloca que Linhares adota como método a forma poética, fazendo uma suspensão das palavras de forma a extrair delas toda sua potência realizadora.

[...] uma boa tese de doutorado começa com um problema, não com a quinta pata do gato, que muita gente quer descobrir. Um problema empírico, visceral, que lhe doa muito, que lhe doa muito... diante do qual ela se sensibilize, ela sofra, ela queira fazer alguma coisa, ela queira compreender melhor, como uma ação desejante, eu acho melhor do que a ação comprometida.... (PIONTKOVSKY, PEREIRA, SILVA, 2009, p.123).

Vemos assim que a produção do conhecimento em Célia Linhares tem-se orientado a partir de uma ação desejante resultante da dimensão ética, política e estética assumida na transformação da realidade.

Por este motivo ela entende que nunca um conhecimento está acabado ou findado ou como ela mesma compartilha: “[...] eu não dou a última palavra, e mesmo que eu não conte minha vida, minha vida está presente na maneira de eu respirar o outro, de compreender o significado da liberdade” (GUEDES, 2008, p.7).

Esta preocupação em compreender o outro junto ao significado da liberdade nos leva a outro aspecto importante presente na sua produção científica que se refere à importância da recuperação das memórias de forma a, não somente recuperá-las, mas, acima de tudo, reencontrá-las como marcas objetivas capazes de nos dispormos à transformação. Mas, retornar ao passado implica aceitar dois perigos sendo um deles o reencontro com “cosmovisões que já se moveram e se refizeram com nossa autonomia dentro dos movimentos da história e da cultura” e, o outro, aponta para o perigo de deslizar-se em antigas idealizações, em subjetivar acontecimentos (LINHARES, 2000, p.27).

[...] Mas aceitar um e outro perigo, significa acompanhá-los por um processo de vigilância e alerta que pode nos ajudar a escapar, tanto de relato seco, sem seiva, artificial, sintético, como da narrativa pegajosa, individualista e banhada de intimidade. (ibidem, p.27, grifo nosso).

Esse processo de vigilância permitirá superar a fraqueza da memória social e política que, segundo a autora, são fruto de estruturas e circunstâncias históricas que condicionam as pessoas em um processo contínuo e recíproco em que uma sustenta e influencia a outra

constantemente (ibidem, p.33).

Dessa forma, história e memória são elementos constitutivos da vida e centrais para a sua transformação. Segundo Linhares (GUEDES, 2008) somente se pode pensar em uma nova possibilidade e realidade quando compreendermos que o movimento da história não cessa, sendo necessário recuperar os sentidos das resistências⁹ históricas às imposições, bem como reconhecer as mudanças aneladas nos diversos movimentos de transformação da realidade.

Sendo assim, Guedes (2008) destaca que Linhares assume uma visão de história não linear, em contrapelo à oficial porque inquieta-se com o desconhecimento dos saberes daqueles que ficaram a margem, dos vencidos, o enorme contingente de negros, indígenas, imigrantes, desaparecidos, entre outros que constituíram nossa história, que investiram força de vida, com seus saberes, sua cultura, no trabalho na terra, na política, no país: “[...] é preciso denunciar a banalização da vida ... [é] necessário recolher os vestígios do projeto tido como passado e vencido e, como nos ensina Benjamin, ler a história a contrapelo” (LINHARES, 2000, p. 33).

Nesse sentido, produzir conhecimento a partir das considerações da história como sendo não linear, onde é necessário ler a “contra pelo”¹⁰, recuperando as lutas de resistência dos vencidos, significa realizar um trabalho ético e político, dimensões inseparáveis na perspectiva da autora.

INVENÇÃO DA ESCOLA ATRAVÉS DA POTENCIALIZAÇÃO DO DIÁLOGO.

A potencialização do diálogo entre aluno, escola, professor e sociedade é uma verdadeira condição de vida para Célia Linhares em sua forma de pensar a educação como ato político de reflexão sobre as permanentes responsabilidades do indivíduo como cidadão. Seus pensamentos, reflexão e crítica questionam as grandes contradições sociais e defendem o acesso da classe popular aos conhecimentos socialmente organizados, à saúde e à moradia. Sua compreensão da vida e do exercício das práticas instituintes¹¹ defendem uma educação sensível e humanizada, a dignidade escolar e a cidadania em contraponto à violência em suas múltiplas formas.

Compreende a educação como direito de formação do cidadão para que se aproprie de

⁹ Este termo é compreendido na perspectiva Foucautiana que entende a resistência como ordem da estratégia de luta e não como essencialmente da ordem da denúncia moral ou da reivindicação de um direito determinado, dessa forma, as possibilidades reais de resistência começam quando interrogamos o poder em nível de suas condições de existência (CASTRO, 2009).

¹⁰ Ver nota 7.

¹¹ Ver nota 5.

sua história, do valor de sua terra, dos direitos à sua saúde e de sua moradia. Sua trajetória educacional e foco de pesquisa estão endereçados para os movimentos incessantes, contraditórios e ambivalentes que vão recriando a cultura escolar são inseparáveis da própria vida, sempre em devir. É nesse sentido que configura sua utopia político-pedagógica de *escola* instituinte encarnando a esperança, o compromisso ético, a invenção do possível, o afeto e o conhecimento que apontam para a ação, a cidadania e a reflexão.

A prática pedagógica instituinte se traduz pela busca da reinvenção, pelo exercício da vivência e da experiência criadora e por ações que dão lugar à diferença ao mesmo tempo em que luta contra as desigualdades. O diálogo nos espaços educacionais que ela defende deve iniciar-se na Educação Infantil promovendo a possibilidade da escuta da própria vida e da história, reforçando a confiança no outro e sua importância como sujeito e fortalecendo a ideia de pertencimento.

É nesse sentido que ideias-força levam Célia Linhares à metáfora da *escola balaia* tomando como referência o artefato artesanal conhecido como balaio, usado para guardar objetos e, em cujo trançado, circula oxigênio. Para ela, assim como o ar perpassa pelo trançado, a escola também deve se oxigenar promovendo a autoconstrução e a afirmação da identidade, o resgate da própria história e a afirmação de si como sujeito de direitos e de valor (LINHARES, 1999).

Embora nos últimos anos as escolas públicas brasileiras tenham sido beneficiadas por programas de investimentos em recursos didáticos, principalmente em informatização, Célia Linhares lembra que existem diversos problemas desestimulando aprendizagens e despotencializando experiências instituintes tais como a falta ou restrição de materiais escolares, escolas com estruturas inadequadas, distribuição precária de merenda e alimentação fora das normas compatíveis com nutrição saudável. Assim, também cita, a pouca articulação e circulação de informações sobre experiências instituintes na escola pública em função da precariedade das redes de comunicação, que priorizam notícias catastróficas que desqualifica os saberes e linguagens das camadas populares.

Entende que a prática deve promover o diálogo nos espaços educacionais e as interdependências entre educação e contexto sócio-político e cultural preparando os cidadãos para além dos muros escolares. A concepção de ensinar-aprender é disposta em pilares que devem nortear a educação instituinte e estão associadas às seguintes questões:

- Políticas públicas para formação de professores.
- Movimentos instituintes de educação.

- Emancipação e autonomia dos sujeitos.
- Dignidade e cidadania como aprendizagem escolar.
- Palavra, ética, memória, compaixão e humanidade.
- Palavra poética, militante, polifônica, autônoma.
- Sujeitos que se reconhecem uns aos outros em sua diversidade.
- Reconhecimento de si mesmo como sujeito, cidadão.

Como forma de nortear decisões democráticas nas experiências instituintes aponta desafios que passam pelo respeito a ações, decisões e desejos dos que tecem as experiências instituintes; a superação de restrições financeiras e econômicas às ações da escola; o investimento no projeto político-pedagógico e sua vinculação ao orçamento municipal, estadual, nacional; a redução de abismos entre as formações docentes e as experiências instituintes; a ampliação da formação continuada e a legitimação de processos de avaliação sobre dificuldades e avanços.

Em um tempo marcado por conquistas e fracassos no campo educacional Linhares registra o surgimento de experiências educacionais e escolares que ressaltam a face resistente e criadora da sociedade¹². Apesar de percalços destaca ser impressionante dar visibilidade a escolas e sistemas escolares que, mesmo enfrentando adversidades de toda sorte, desenvolvem projetos e estabelecem relações instituintes de formas de aprender e de ensinar com curiosidade, empatia em relação à vida e sentimento de solidariedade aberto a inclusões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suas últimas produções, Linhares (2011) tem pensado as possibilidades da reinvenção da escola animada pela produção ética-estética-política de Portinari, pois, como destaca, ele nos mostra em sua arte brasileiros simples, pobres, índios, mulatos, trabalhadores, operários, carregadores de café como homens fantásticamente potentes através da linguagem da pintura e da expressão artística.

¹² Entre estas experiências citamos o trabalho do MST na democratização do conhecimento junto à população do campo; A educação Quilombola; A educação indígena que reafirma identidades culturais; No Oriente, as ações conhecidas como a Primavera Árabe envolveram imensas multidões e provocaram a saída de ditadores e presidentes. No Chile destacamos o movimento dos estudantes e a sociedade geral pelo fim do lucro na educação. No Brasil o ano de 2011 mobilizou ações contra o massacre de moradores de rua na Ocupação de Pinheirinho (SP), a construção da Usina de Belo Monte (PA) e do Setor Noroeste (DF) e manifestações pela Lei da Ficha Limpa cuja constitucionalidade foi recentemente confirmada pelo Supremo Tribunal Federal – e que valerá para as eleições de 2012.

Assim como Portinari que veio de uma família pobre, mas soube transformar a dureza da vida através das cores e da invenção, a escola pública brasileira também pode aprender com as classes populares a arte de enfrentar as inúmeras urgências, fluindo com esta arte e desvelando outras possibilidades existenciais.

REFERÊNCIAS

BAREMBLITT, Gregório F. **Compêndio de análise institucional e outras correntes: teoria e prática**. 4 ed. Rio de Janeiro: Record/Rosa dos Ventos, 1998.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**. Belo Horizonte, Autêntica, 2009.

GUATTARI, Félix e ROLNIK, Sueli. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis, Vozes, 2005

GUEDES, Adrienne Ogeda. **Uma mestra da palavra: ética, memória, poética e (com)paixão na obra de Célia Linhares**. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2008.

LINHARES, Célia Frazão Soares e Nunes, Clarice. **Trajetórias de magistério: memórias e lutas pela reinvenção da escola pública**. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

_____. **A escola e seus profissionais: tradições e contradições**. 2. Ed. Rio de Janeiro: AGIR, 1996.

_____. (Org.). **Formação continuada de professores: comunidade científica e poética - uma busca de São Luis do Maranhão**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____. (Org.). **Os professores e a reinvenção da escola: Brasil e Espanha**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Trabalhadores sem trabalho e seus professores: um desafio para a formação docente**. In: ALVES, Nilda (Org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. 11^a. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões de nossa época; v. 30).

_____. **Escola Balaia: um convite ao debate para a reinvenção de Caxias**. Maranhão: Ed. Caburé. 1999.

_____. **Desafios contemporâneos da educação docente - tempo de recomeçar: movimentos instituintes na escola e na formação docente**. In: BALDEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas [Et all] **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 801 – 818.

_____. **Portinari e a cultura brasileira: um convite à educação a contrapelo**. Niterói: Editora da

UFF, 2011.

PARRA, Nicanor. Fragmento de entrevista de Edmundo Palacios. El poeta es un hombre del montón», en **Revista Vistazo**, Año X, N.º 524. In: http://bib.cervantesvirtual.com/bib_autor/Parra/semblanza.shtml. Capturado em 26 de nov. 2011).

PIONTKOVSKY, Danielle; PEREIRA, Dulcimar; SILVA, Sandra Kretli da . Entrevista: Pensar e instituir: uma conversa com Célia Linhares. In: **Pró - discente: Caderno de produções acadêmico-científicas do Prgrama de Pós-Graduação em Educação**. Vitória: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vol. 15, n. 1, jan./jun.2009, p.118-126.