

Escolas alternativas e a constituição do sujeito do desejo

José Roberto de Oliveira Feijó
Jarbas Santos Vieira

Resumo

Neste artigo discutimos a constituição do sujeito através dos processos educacionais vividos nas chamadas escolas alternativas. O foco de nossas reflexões está centrado na função de mediação da educação entre o sujeito, que se constitui simbolicamente, e a dimensão social, aqui denominada o Outro da cultura. Interessa-nos pensar o sujeito como uma categoria que se constitui por meio de processos identitários engendrados por discursos pedagógicos em meio às finas tramas do poder. A categoria de sujeito desejante tem papel fundamental nesta reflexão sobre o processo de subjetivação levado a efeito pelas práticas das chamadas escolas alternativas. O sujeito e seu desejo estão assim profundamente implicados na produção de identidades efetuadas pelas práticas educativas dessas escolas, tanto quanto das denominadas escolas tradicionais. Nesse sentido, as escolas alternativas não podem perder a percepção do risco de que seus projetos também possam operar como um refinado dispositivo de disciplinamento, de conformação, de constituição de subjetividades, que possam interessar ao sistema de produção flexível e à atual economia de mercado globalizado. É isto o que constitui a dimensão política nos embates no campo da educação; embates que as escolas alternativas não podem ignorar.

Palavras-chave: escolas alternativas; currículo; desejo, identidade.

Alternative schools and the constitution of the subject of the desire

Abstract

This article discusses the subject constitution through educational processes experienced in so-called alternative schools. We are focused on education role as mediator between the subject symbolically constructed and its social dimension that we name here as the Other of culture. It's our interest thinking about the subject as a category made up through identity processes tissued by pedagogical discourses stitched on the thin webs of power. The desiring subject category has its fundamental role in this

reflection about the subjectification process that is put on practice by the so-called alternative schools. The subject and its desire are deeply implicated in identities productions through educative practices of these schools as well as in schools wich are named traditional ones. Accordingly, alternative schools cannot miss the notion that their project may also operate as a refined device of discipline, of conformation and construction of subjectivities which are interesting to the flexible manufacturing system and to global market economics. That's what constitutes the political dimension of struggles in education fields, conflicts that alternative schools shouldn't deny.

Keywords: alternative schools, curriculum, desire, identity

Introdução

Neste texto discutimos a constituição do sujeito através dos processos educacionais vividos nas chamadas escolas alternativas. Nesse sentido, interessa-nos pensar o sujeito como uma categoria que se constitui por meio de processos identitários engendrados por discursos pedagógicos, em meio às finas tramas do poder, nas quais a função polissêmica imanente ao desejo opera sempre como “fisga” na luta pela cooptação dos interesses dos estudantes.

Trazemos para o debate a análise de três experiências de escolas: a Escola da Ponte, de Portugal, a Escola El Roure, da Espanha e a Escola Bibiano de Almeida, do Brasil. Cabe destacar que dessas três escolas, duas declararam-se alternativas e a terceira – Bibiano de Almeida, uma escola pública localizada na cidade de Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil –, tem sua pedagogia inspirada na Escola da Ponte.

A análise das experiências européias foi realizada tanto através de documentos quanto de entrevistas com seus dirigentes. Quanto à escola brasileira, além da análise documental e de entrevistas com dirigentes e professoras, foi feita uma série de observações diretas.

Educação e Desejo

A educação, entre outras coisas, tem a função de mediação entre o sujeito que se constitui simbolicamente e a dimensão social, aqui denominada o Outro da cultura. Nessa mediação joga-se com a constituição do desejo.

Se, na chamada educação convencional, existe toda uma possibilidade de anulação do desejo, ou melhor, de cooptação do desejo do sujeito pelo Outro, nas chamadas escolas alternativas, perpassa um discurso de subversão desta lógica. Desta forma, podemos pensar que esse processo se dá por meio de uma função polissêmica imanente ao desejo, que opera sempre com fins parciais, sem qualquer possibilidade de identificação do sujeito desejanste com um significante definitivo.

Pelo desejo somos “condenados à permanente criação de significantes que nos identifiquem, sempre parcialmente” (Kehl, 2002, p. 70), cujo sentido será sempre um alvo a ser determinado pelas relações de poder, nas quais a educação tem um papel preponderante na determinação territorial, no qual o desejo, quando – e se cooptado – colocará a mira do interesse. Dizemos “se cooptado”, porque o desejo está presente em todos os lados que operam numa relação de poder. É neste jogo que nos parece ocorrer as lutas pelo poder de modo capilar – o poder fragmentado em miríades de poderes aos quais visam as demandas do sujeito ao Outro; demandas essas que operam como vetores de força dentro das micropolíticas do desejo, que permeiam as tramas das lutas de poder, a partir das quais se constitui a cultura e seus sujeitos.

Com efeito, o desejo é o elemento crucial nas questões sociais, nas relações de poder, nas redes de poder. Como diz Foucault em uma conversa com Deleuze:

(...) as relações entre desejo, poder e interesse são mais complexas do que geralmente se acredita e não são necessariamente os que exercem o poder que têm interesse em exercê-lo, os que têm interesse em exercê-lo não o exercem e o desejo do poder estabelece uma relação ainda singular entre o poder e o interesse. (...) Esta relação entre o desejo, o poder e o interesse é ainda pouco conhecida. Foi preciso muito tempo para saber o que era a exploração. E o desejo foi, e ainda é, um grande desconhecido. (Foucault, 1996, p.76-77)

Como salienta Nadia Bossa (2002) o desejo está envolvido – e, muitas vezes, não reconhecido em suas operações – na educação e seus “sintomas”. Aqui é pensada a educação como mediação entre o sujeito que se constitui simbolicamente na sua relação com o saber e seu assujeitamento aos interesses do Outro, involucrado pelo discurso da educação (escolar). Isso implica pensar a educação não só como poderoso elemento de subjetivação, mas também como uma prática na qual, mais do que disciplinar, busca-se o controle do desejo deste sujeito para cooptação de seus interesses.

Nesse sentido, o currículo pode ser pensado como um elemento central, por meio do qual se persegue a cooptação do desejo e o direcionamento dos interesses do sujeito da educação. Educação operando dentro do campo da economia de mercado, em meio aos imperativos socioeconômicos diluídos em múltiplas redes de poder. Bossa propõe que “considerar a dimensão da singularidade do sujeito requer um referencial teórico que, estando fora do campo da educação, permita pontuar algo de dentro dela, sem pretender transformar-se em instrumental pedagógico: o sujeito como sujeito desejante” (2002, p. 21), que não pode se constituir num vazio social.

Com efeito, pensar a relação entre desejo, saber e poder e seu enlace com o campo da educação nos permitiu discutir a importância das propostas pedagógicas das escolas alternativas na constituição dos sujeitos. Nesta relação, o desejo é o registro primordial nas operações de subjetivação, aqui pensadas a partir do campo da educação.

Se pensarmos que é entre sujeitos desejantes que se travam batalhas pelo poder, e que o desejo está presente em ambos os lados desta luta – o sujeito e o Outro – podemos propor que ele também pode resistir aos interesses do Outro, quebrando, desta forma, qualquer determinismo ou uma leitura verticalizada das relações de poder.

A quebra dessa concepção de verticalização é importante no discurso das chamadas escolas alternativas. Nelas se pretende educar um sujeito não para a autonomia – isso implicaria tratar com sujeitos desapoderados –, mas mediante sua autonomia, pela qual singularidades desejantes exercem seu desejo de saber conjuntamente com outras singularidades, em relações de poder mais horizontalizadas. Relações de poder horizontalizadas significam aqui a possibilidade da resistência em suas múltiplas determinações, como, por exemplo, a possibilidade de expressar desejos e demandas endereçadas a quem ocupa a posição do professor; a recusa a alguma proposição de aprendizagem de caráter geral e homogeneizado. Significa a possibilidade de propor esquemas de aprendizagens singulares, ou seja, que atenda ao desejo expresso numa demanda de, por exemplo, querer escrever uma poesia em lugar de aprender, naquele momento, a extrair a raiz quadrada ou a classificação dos batráquios. Nessa trama educativa o que é interior e exterior se interconecta numa espacialidade sem fronteiras, borradas por meio de torções e dobras, cujo lugar de ocorrência é indeterminável (coexistem em linhas de continuidade), à mercê de atravessamentos discursivos sempre provisórios.

A escola convencional, subsumida cada vez mais ao discurso da preparação para o mercado, ainda tem sua prática – mesmo que efetuando contínuas reformas – calcadas num conceito linear de aprendizagem, na qual o currículo, a despeito das resistências que suscita, funciona como plano seqüenciado e homogêneo de aprendizagem. Operando com indivíduos treináveis, disciplináveis, abstraídos de seu lugar de desejantes e de sua história, a educação se processa sob conformações preconizadas pelo poder que, momentaneamente, escreveu o discurso curricular. É a ele que os sujeitos, com seu desejo de aprender, devem se conformar pelo disciplinamento, pela competência e pela avaliação.

Se, porventura, o desejo não cooptado reage, ou falha, surge um sujeito que fala por um sintoma e que deverá ser remetido, no melhor dos casos, aos gabinetes psico... pedagógicos para reparos; e no pior, aos descaminhos da exclusão. Há que trazê-lo de volta à “democrática igualdade”; que não seja um diferente. Eis a luta que atravessa a escola convencional e que, nas chamadas escolas alternativas, acredita-se na possibilidade de subversão desses processos.

O que pretendem as Escolas Alternativas

Cabe falar um pouco das chamadas escolas alternativas, que são concebidas como possibilidade, como contraponto, das escolas convencionais. São escolas cujos atos de fundação se pretendem ancorados no desejo de seus sujeitos.

Nessas escolas busca-se romper com a lógica da ordem escolar estabelecida. “Estas experiências, além de seu valor em si, servem para repensar o sentido e a vigência da instituição escolar” (Cuadernos de Pedagogía, 2004, n. 341, p. 9). Mais do que essa ideia de alternatividade, correria-se o risco – reconhecido pelos dirigentes das escolas européias – de realizar uma caracterização única, que romperia o caráter alternativo dessas experiências, como alerta, por exemplo, Begoña González (2006):

Eu questiono o conceito de escola alternativa para definir qualquer experiência educativa que se distancie, em alguma medida, do conceito de escola convencional. *Em primeiro lugar porque não me interessa partir da comparação para defini-la, senão do espírito mesmo que lhe dá sentido.* Em segundo lugar porque neste apartado de escolas alternativas existem experiências muito diferentes, inclusive com pontos de vista opostos em alguns aspectos. Sem dúvida existe uma dificuldade real para encontrar uma definição satisfatória, em

parte pela falta de perspectivas e em parte porque alguns outros conceitos que estão sendo utilizados como “escola livre”, “escola não diretiva”, “escola democrática”, etc., tampouco se enquadram a este espírito que se respira em El Roure (*p.ex.*). Nem sequer defendo necessariamente o conceito de escola, sobretudo por estar ligado, e com muita força, ao que conhecemos (...). Nos interessa, o conceito de escola na medida que se refere a um espaço dedicado a velar por um crescimento integral adequado das crianças; as interpretações dessa ideia podem ser, e são diversas, e a tarefa é definir estas peculiaridades.

A ideia de escola alternativa está imbricada então em processos, experiências singulares, desconectados, ao menos de maneira direta, de qualquer referencial comparativo com as escolas convencionais. O conceito de alternativo refere-se ao outro, de outra maneira. Portanto, podemos dizer que a escola alternativa é *o outro* daquilo em que se há convertido a escola.

São alternativas, conforme diz Contreras (2004), porque são *o outro*; porque colocam em questão os aspectos básicos que podem, para alguns, parecerem inquestionáveis nas práticas do sistema escolar convencional, como, por exemplo, “o currículo como ordem pré-estabelecida da aprendizagem; a avaliação com conseqüente classificação; o fato do ensinar como única via para a aprendizagem; o agrupamento por idades; a massificação; o controle e a imposição dos adultos sobre as crianças, seus espaços e seus tempos, etc.” (Contreras, 2004, p.13). Nessas experiências, há uma preocupação de não eclipsar o desejo de aprender com que a criança vem à escola.

José Pacheco, da Escola da Ponte, ressalta esta importância de se levar em conta a singularidade da criança: “quando se compreendeu que cada criança é um ser único e irrepetível; que seria errôneo imaginar a coincidência de níveis de desenvolvimento, a conclusão foi que não era inevitável pautar o ritmo dos alunos pelo ritmo de um manual ou pela homogeneização operada nos planos de aula destinados a um hipotético aluno médio” (Pacheco, 2004, p. 23).

Em El Roure, por exemplo, não há horários nem programas, nem tampouco grupos estabelecidos. Os alunos decidem de forma espontânea as atividades. A aprendizagem se faz de forma autônoma, na companhia dos docentes e com a família implicada nesse processo. A dinâmica cotidiana é sempre diferenciada, única e imprevisível. Os elementos estáveis desse cotidiano são: a reunião de grupo – no momento da chegada –, algumas tarefas cotidianas, o momento da refeição e as propostas

voluntárias e temporárias para cada dia da semana. A aprendizagem se processa de forma autônoma, na qual o ritmo que cada menina ou menino tem para aprender é respeitado. Neste sentido, em El Roure não são estabelecidos horários para as atividades, nem tampouco há programas estabelecidos especificamente para cada faixa etária a ser desenvolvido em um tempo pré-determinado. As crianças andam livremente no espaço da escola utilizando cada lugar, tanto em função do material nele disponível quanto em função de seus próprios interesses ou necessidades.

Na Escola da Ponte é o grupo heterogêneo que se constitui na unidade básica no âmbito do trabalho coletivo dos alunos. Embora a organização do trabalho possa alternar entre trabalho em grupo, em duplas ou trabalho individual, ele, geralmente, se constitui por grupo de três alunos e é organizado de forma a permitir a colaboração mútua entre alunos de diferentes idades e níveis de desenvolvimento. Embora o vínculo afetivo seja a base para a constituição dos grupos, ainda assim há uma condição que deve prevalecer na sua constituição: cada grupo necessariamente deve incluir um aluno que tenha maior necessidade de cuidados. Neste sentido, se quisermos falar em inclusão, na Escola da Ponte o trabalho em grupos heterogêneos desempenha um papel importante. As diferenças ocupam um mesmo espaço que pode, no início do dia, acolher o trabalho de grupos. Pode também ser utilizado para atividades de expressão dramática no meio da manhã e, ao fim do dia, receber as crianças que participam de algum debate. A distribuição de crianças em espaços determinados acontece apenas na situação da iniciação e de transição.

Na Escola da Ponte quem faz a gestão da aprendizagem e dos respectivos tempos e espaços é a própria criança; embora esteja sujeita a orientações de modo compartilhado numa unidade de planejamento quinzenal.

Essas experiências que se pretendem alternativas reagem a ideia de que...

(...) sob o controle do Estado (...), o que se chamou de democratização da educação, (...) na realidade era a imposição da escola obrigatória para todos, de um único modelo de escola: graduada, massificada, com sistemas de controle do rendimento, tanto do alunado como do professorado, mediante as planificações curriculares e os sistemas de provas estandartizadas; uma escola baseada na obrigação de assistência, (...) sob um sistema prescritivo, curricular e normativo-burocrático; com um currículo justificado em sua graduação, em sua ideia de linearidade e seqüência ordenada de

aprendizagem idêntica para todos, e com uma concepção de conhecimento e de aprendizagem que presumiam um rechaço de certos saberes e tradições culturais, porém também de certas dimensões humanas, de certas sensibilidades e necessidades individuais. (Contreras, 2004, p.13-14)

Um processo alternativo em escola pública no Brasil

Inspirada principalmente pela Escola da Ponte, um grupo de professoras da Escola Municipal de Ensino Fundamental Bibiano de Almeida (cidade de Pelotas, Estado do Rio Grande do Sul, Brasil) começou a propor experiências de aprendizagem que pudesse atrair maior interesse dos estudantes e, de certa forma, romper com certas tradições curriculares da escola convencional.

Ancoradas basicamente em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) – centro em torno do qual gravitam as práticas desenvolvidas na escola – a educação que ali se tenta desenvolver é pautada pela premissa de que para se produzir um ensino de qualidade, torna-se essencial a vinculação da escola com as questões sociais e com a democracia, não só da perspectiva da seleção e tratamento dos conteúdos, como também da própria organização escolar.

O objetivo do PPP é o de promover a conscientização dos alunos com relação aos seus direitos e deveres na vida escolar, social e cultural do país. Isto se desenvolve através de atividades que permitam ao aluno, em seu percurso escolar, efetuar seu processo de identificação e de auto-conhecimento, valorizando sua participação na construção da realidade social. Partindo destas premissas, o PPP vai endereçar demandas diferenciadas a cada estágio do percurso escolar de seus alunos. Na educação infantil essa demanda ou objetivo traduz-se em criar condições que satisfaçam as necessidades básicas da criança, oferecendo-lhe um clima de bem-estar físico, afetivo-social, através de atividades lúdicas que permitam a curiosidade e espontaneidade, estimulando novas descobertas e estabelecimento de novas relações, partindo sempre do que já conhece. Aos jovens do ensino fundamental, o Projeto busca a formação de sua cidadania, pelo desenvolvimento de sua capacidade de aprender e comunicar suas ideias, interpretando e usufruindo das produções da cultura. Na educação de Jovens e Adultos, o objetivo é embalar desejos de saber, por meio de uma *práxis* que visa qualidade de vida e coragem para voltar a sonhar. “Propiciar o re-sonhar um sonho que para muitos foi interrompido, mas não foi esquecido” (PPP, 2006, p. 7).

Conforme argumenta uma professora da equipe diretiva, o PPP, ainda que tenha por base os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)¹, não se mantém atrelado a eles, isto é, o currículo constituído na escola consegue escapar, ainda que não totalmente, mas naquilo que é possível, dos referentes oficiais da educação constantes nos PCN. Isto porque nos Parâmetros está determinado um mínimo que os alunos devem saber. E é isso que se está discutindo agora na Escola, porque se existe um mínimo que o aluno tem que saber, este mínimo tem que ter um significado, “porque se não tiver significado não tem sentido e tu tens uma escola cada vez mais desinteressante e o aluno cada vez mais vindo à escola por obrigação” (Professora).

Nesta Escola procura-se então desenvolver a integração dos conhecimentos curriculares e dos interesses dos estudantes. Para isso foi criado o Projeto Integrado (PI). O Projeto Integrado (PI) está inserido dentro do Projeto Político Pedagógico (PPP) e, atualmente, é considerado uma disciplina pela Secretaria Municipal de Educação (SME) da cidade de Pelotas. Tem características bem próprias, cujo formato foi efetuado pelos professores da escola. O PI é um projeto com características transdisciplinares, uma vez que nele trabalham sempre quatro professores de disciplinas diferentes. Este projeto nasceu no ano de 2000, da reivindicação de uma mãe de aluno que desejava uma disciplina diferenciada, mais direcionada para as questões pertinentes à vida das crianças. A partir desta solicitação surgiu, por parte da escola, a proposição de um PI, trabalhando inicialmente com a ideia de *tema gerador*, envolvendo sempre várias disciplinas.

A partir desta característica multidisciplinar é que foi proposto o nome de Projeto Integrado. Esta denominação foi tomada no sentido de que Projeto denota algo mais flexível, que pode ser repensado a qualquer momento, afirma a professora da equipe diretiva. A “disciplina” funciona da seguinte maneira: no início de cada ano letivo os alunos de quinta à oitava série reúnem-se, cada uma em seu momento, e elencam uma série de assuntos que gostariam de trabalhar na escola. São assuntos que muitas vezes não estão contemplados pelas disciplinas, ou que não sabem, ou que já foram trabalhados em anos anteriores e que eles acham que poderiam ser mais aprofundados. Daí surge uma série de assuntos que são distribuídos ao longo do ano pelos professores e alunos. Como geralmente são muitos os assuntos que surgem, faz-se uma eleição e os mais votados são trabalhados ao longo do ano.

Os professores dão todo o suporte material de pesquisa. A escola favorece esse tipo de situação e os alunos trabalham sempre em grupo; se for individualmente é por alguns momentos, mas normalmente em grupos,

com confecção de cartazes, com seminário, apresentação. Trata-se de uma experiência que mais do que envolver os alunos e a comunidade, tentam discutir as questões sociais daquela população levando em conta o desejo dos estudantes.

Claro que não é uma experiência fácil – assim como não é a das escolas européias. Vivem-se percalços e tentativas de oficializar o PI e as demais práticas da escola. A própria Secretaria Municipal da Educação acaba reconhecendo o PI como uma disciplina e, talvez com isso promova futuramente a colonização daquilo que hoje se pretende alternativo dentro de uma escola convencional.

Uma leitura da alternatividade das escolas investigadas

Necessário dizer que a concepção de sujeito que está presente nas escolas alternativas, melhor dizendo, nas experiências de alternatividade que investigamos, é de um sujeito autocentrado, diferente da leitura que o compreende não como sinônimo de indivíduo, de pessoa que confunde-se com consciência. O sujeito desejante construído nessas experiências é uma mônada trazendo em si uma bondade rousseauiana, natural. Podemos perceber que não está presente, na concepção de sujeito das escolas alternativas, este sujeito desejante, descentrado, cujo processo identitário, pelo qual se constitui, se dá por meio de uma função polissêmica imanente ao desejo em meio a relações de poder. O que se percebe nas escolas é uma concepção de sujeito individualizado que, para se desenvolver “plenamente” e ser “feliz”, necessita de certas condições que a escola deve suprir. Neste aspecto existe certo paradoxo, pois a criança é percebida como uma possibilidade de se constituir isoladamente da cultura da qual faz parte. É como se fosse possível a existência de um *lado de fora*, de um *exterior*, onde a criança pudesse se constituir de outro modo. Parece que a percepção de poder por parte das escolas analisadas é a de uma estrutura de poder vertical, da qual a escola e os alunos devem manter-se infensos se quiserem construir uma outra realidade. Estas escolas posicionam-se como uma espécie de sistemas educacionais encapsulados, até certo ponto despolitizados, mantendo-se alhures do imaginário social, com suas políticas e suas tramas de poder.

O outro lado do paradoxo é que, ao analisar a criança pensada como sujeito desejante em seu cotidiano nas escolas alternativas, pode-se perceber que ali há uma ressonância entre o brincar e o aprender, práticas estas com as quais a criança acede ao seu desejo. A realidade do desejo se manifesta no brincar, melhor dizendo, no aprender brincando. Muito

diferente das escolas convencionais, com suas (psico)pedagogias científicas regendo o ato de aprender; exercendo suas hermenêuticas desenvolvimentistas sobre os resultados deste ato. Assim que, nas propostas pedagógicas desses projetos alternativos de escola, se percebe uma desconstrução de posições-de-sujeitos dos alunos; aquilo que Sarmiento (2004) chamou de reinvenção do ofício de aluno, referindo-se à Escola da Ponte. Estes não ocupam uma posição meramente passiva na aquisição de conhecimentos, pela qual o fluxo geralmente vem do professor para o aluno. As crianças tornam-se atuantes e autoras de suas próprias aprendizagens. Os alunos se constituem sujeitos da educação por meio das demandas que remetem à escola. Aqui os alunos tornam-se co-responsáveis por aquilo que desejam saber. Isso tem reflexos, em certa medida, na construção curricular. Dizemos em certa medida porque se pode perceber que, por mais que o currículo reflita os interesses dos alunos, estes interesses são inscritos sobre uma base curricular que tem sempre um traço de oficialidade.

O currículo assume então um caráter fetichista, num aspecto positivo, pois comporta em suas propostas aquilo que concerne ao desejo de saber do aluno. Pode-se perceber isto nas propostas pedagógicas da Ponte e El Roure e, também, no PI da Bibiano de Almeida. Porém, esta relação entre desejo e saber, entre saber e currículo não parece tão simples, a ponto de pensarem que ao atender as demandas dos alunos, estas escolas estejam constituindo novas formas de subjetivação. Até se pode pensar assim; e mesmo acontecer de se constituir um outro sujeito. Mas o laço social, o enlace entre desejo e poder tem que ser levado em conta nesta reflexão. Foucault (2003), nos adverte quanto a isso. A criança, sua família e a escola estão inseridas numa cultura, num discurso que constitui o imaginário social. Porém, o discurso não trata só daquilo que manifesta, ou esconde o desejo, ele trata também daquilo que é objeto do desejo. E é este objeto que se constitui o pivô fantasmático em torno do qual são travadas as lutas entre sujeitos, com seus jogos de sedução, persuasão, privação, coação, enfim, a luta pela cooptação dos interesses do sujeito desejante.

Dessa forma, é importante pensar que há uma sintaxe que o poder e suas tecnologias de governamentalidade engendram nas redes discursivas que atravessam os sujeitos do desejo, cujas demandas, fantasias e ilusões são remetidas à escola. O sujeito da educação não é tabula rasa, nem pode ser pensado como possibilidade de se constituir a partir de um *lado de fora* do laço social. E a escola também. O sujeito não se constitui num vazio social; trata-se de se levar em conta a operação e os destinos do desejo em meio às redes de poder, nas quais o desejo vai surgir como “fisga” do interesse do sujeito ao interesse (desejo) do Outro.

Portanto, ao pensar sobre estas experiências de escolas alternativas, não podemos deixar de perceber certas ambigüidades inerentes a estas propostas. A proposta de outra escola é necessária. Porém, outra escola que se perceba do lado de dentro do jogo de poder; porque não há como estar fora dele. Conforme diz Ellsworth (2001), nessas práticas alternativas, os professores “jamais podem impedir o medo, a fantasia, o desejo, o prazer e o horror que fervilham no espaço social e histórico entre endereçamento e resposta, currículo e estudante” (p. 49). E isto tem que se refletir nas práticas pedagógicas destas escolas. Pois se constituirmos sujeitos cuja diferença consiste em vivenciar uma escola na qual suas demandas são atendidas, porém numa realidade despolitizada; numa escola encapsulada em relação ao imaginário social com seus dispositivos de biopoder, talvez venhamos a constituir sujeitos que produzam sua própria imagem de autoridade; de sujeitos capazes, autônomos, competentes, cooperativos, solidários; enfim, sujeitos ao gosto dos atuais modos de produção flexibilizados. Seria voltar ao começo, como no mito de Sísifo.

Assim, ao fim destas reflexões sobre A Escola da Ponte, El Roure e Bibiano de Almeida, a questão seminal de subversão dos processos de subjetivação a ser efetuada pelas escolas alternativas permanece em aberto. É uma possibilidade que esses projetos de escola perseguem. Porém, há algo que parece muito importante: a percepção do risco de que estes projetos venham a operar como um refinado dispositivo de disciplinamento, de conformação, de constituição de subjetividades que possam interessar ao sistema de produção flexível e à atual economia de mercado globalizado. Os interesses domesticados determinam os destinos do desejo desses sujeitos, os quais, quando, ou se cooptados, serão levados a ocupar um lugar determinado pelo discurso do *Outro* que se apresenta no imaginário social. É isto o que constitui a dimensão política nos embates no campo da educação; embates que as escolas alternativas não podem ignorar.

Nota

1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) são, desde 1996, as referências curriculares para a Educação Básica do Brasil.

Referências

BEGOÑA, Gonzáles. (2006). *Entrevista sobre a escola El Roure*. Espanha, Barcelona. (mimeografado)

BOSSA, NADIA A. (2002). *Fracasso escolar – Um olhar psicopedagógico*. Porto Alegre : Artmed.

CONTRERAS, José. (2004a). Una educación diferente. *Cuadernos de Pedagogía*, n. 341, diciembre, pp.12-17.

CONTRERAS, José. Hay otras escuelas (2004b). *Cadernos de Educação*, ano 13, n. 22, jan/jun, pp.9-18.

ELLSWORTH, ELISABETH. Modo de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (2001). *Numca fomos humanos: nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte : Autêntica.

FAZER A PONTE. (2001). *Relatório Projeto Fazer a Ponte*. Portugal

FOUCAULT, Michel (1996). *Microfísica do poder*. 12.ed. Rio de Janeiro : Graal

FOUCAULT, Michel. (2003). *A ordem do discurso*. 9.ed. São Paulo : Ed. Loyola.

GONZÁLEZ, Begoña. (2004). El Roure, una escuela para cuidar el alma infantil. *Cuadernos de pedagogía* n. 341, diciembre, pp.12-17.

KEHL, Maria R. (2005). Ética e Técnica. *Memórias da Psicanálise*, n. 4, São Paulo : Duetto Editorial.

KEHL, Maria R. (2002). *Sobre Ética e Psicanálise*. São Paulo : Companhia das Letras.

PACHECO, José. (2004). Escola da Ponte. *Cuadernos de pedagogía*, n. 341, p.22-24, diciembre.

PACHECO, José (2004). Fazer a Ponte. In: CANÁRIO R., MATOS F., TRINDADE R. (orgs.). *Escola da Ponte: um outro caminho para a educação*. São Paulo : Editora Didática Suplegraf.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. (2006). Escola Municipal de Ensino Fundamental Bibiano de Almeida, Pelotas.

SARMENTO, Manuel. (2004). Reinvenção do ofício de aluno. In: CANÁRIO R., MATOS F., TRINDADE R. (orgs.). *Escola da Ponte: um outro caminho para a educação*. São Paulo : Editora Didática Suplegraf.

José Roberto de Oliveira Feijó

Psicólogo, Mestre em Educação e Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Pelotas.

E-mail: jofeijo2011@gmail.com

Jarbas Santos Vieira

Professor Associado da Universidade Federal de Pelotas. Experiência na área de Educação, com ênfase em Teoria Curricular e Trabalho Docente. Diretor de pós-graduação da Universidade Federal de Pelotas.

E-mail: jarbas.vieira@gmail.com