

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Programa de Pós-Graduação em Educação



Monografia

EDUCAÇÃO E CONSTITUIÇÃO SIMBÓLICA DO SUJEITO
(escolas alternativas e a subversão do sujeito)

JOSÉ ROBERTO DE OLIVEIRA FEIJÓ

Pelotas, 2007

JOSÉ ROBERTO DE OLIVEIRA FEIJÓ

**EDUCAÇÃO E CONSTITUIÇÃO SIMBÓLICA DO SUJEITO
(escolas alternativas e a subversão do sujeito)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Jarbas Santos Vieira

Pelotas, 2007.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Jarbas Santos Vieira (UFPel)

Prof. Dr. Álvaro Moreira Hypolito (UFPel)

Prof^a Dr^a Neuza Guareschi (PUCRS)

Prof^a Dr^a Lúcia Maria Vaz Peres (UFPel)

Prof. Dr. Armando Cruz (UFPel)

*Talvez a meta atual não seja descobrir quem somos, mas rejeitar
Aqueles que somos... temos de promover novas formas de
Subjetividade, através da recusa desse tipo de individualidade
Que nos foi imposta por vários séculos.
(Foucault)*

AGRADECIMENTOS

Ao professor-orientador Jarbas Santos Vieira, cuja função de orientador foi além; um incentivador de discursos que deram voz a anseios travados nas ilusões da cultura. Um duro trabalho de desconstrução. A dívida é impagável.

Aos colegas do grupo de orientação, por suas contribuições sempre oportunas e necessárias.

A Denise, companheira de todas as horas, por sua compreensão e apoio, sempre tão necessários nesse percurso.

RESUMO

Este trabalho tem seu foco no estudo da função de mediação da educação entre a singularidade, isto é, o sujeito que se constitui simbolicamente e a dimensão social, aqui denominada o Outro da cultura. Trago à reflexão sobre a educação e seu enlace com o social as categorias do desejo e do sujeito desejante. É por meio dessas categorias que analisei as condições que possibilitam uma forma de subjetividade operada pela educação convencional atravessada pelo imaginário dos imperativos sócio-econômicos e culturais atuais, e a possibilidade de subversão desse processo de subjetivação. Subversão que pode ser supostamente produzida pelas escolas alternativas. A constituição do sujeito do desejo, mediado pelas propostas pedagógicas das escolas alternativas é o ponto decisivo desta dissertação. A subjetividade foi pensada como uma categoria que se constitui por meio de processos identitários engendrados pelos processos de significação e ressignificação educacional, por sua operação 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 desses sujeitos.

Palavras-chave: escolas alternativas, desejo, sujeito desejante.

ABSTRACT

This thesis focuses on the role of educational mediation between singularity – as the subject symbolically constructed – and social dimension – understood as the cultural Other. This study analyses education related to social, using categories such as desire and subject desirer. Applying these categories this research intends to understand the conditions under which subjectivities are operated by conventional education through the imaginary of social, economic, and cultural imperatives. Simultaneously, it tries to understand the possibilities of subverting this mode of subjectivation. Supposedly, critical alternative schools create the possibilities to such subversion. The main goal of this research is the constitution of the subject of desire (subject desirer) mediated by critical alternative pedagogical programs. Subjectivity is thought as a category constructed through an identitarian process connected with modes of educational signifying and resignifying. Hence, subjectivity is always related to power relations.

The research was carried on using bibliographical and documental data, interviews with teachers and researchers of El Roure School (Barcelona), Escola da Ponte (Portugal), and Municipal Public School Bibiano de Almeida (Pelotas, Brazil). The school Bibiano de Almeida was the case study from where empirical data were collected via observations and interviews.

The findings of this research indicate that the subject desirer, decentered subject, is not the same conception of subject presented in the critical alternative schools, where was found an individualized subject. This subject, in order to become fully realized and happy, needs certain conditions which schools must provide. Thus, the desire is there but operates via constrained subject.

Key-words: critical alternative schools; desire; subject desirer;

ABREVIATURAS E SIGLAS

GQT - Gestão pela Qualidade Total

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PI - Projeto Integrado

PPP - Projeto Político Pedagógico

PUCRS - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

UFPEL - Universidade Federal de Pelotas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
1 AH! O DESEJO.....	19
1.1 O currículo como fetiche.....	26
1.2 O desejo e a subversão do sujeito.....	30
1.3 O estádio do espelho.....	33
1.4 O desejo e o Outro.....	37
2 INVESTIMENTOS E DESTINOS DO DESEJO.....	42
2.1 Destinos do desejo.....	49
2.3 Educação e desejo.....	51
3 ESCOLAS ALTERNATIVAS.....	54
3.1 Contextualizações.....	56
4 EXPERIÊNCIAS DE ESCOLAS ALTERNATIVAS.....	61
4.1 A Escola El Roure.....	61
4.1.1 Gênese e história.....	61
4.1.2 O cotidiano do projeto.....	61
4.1.3 A autonomia na aprendizagem.....	62
4.2 A Escola da Ponte.....	67
4.2.1 Gênese e história.....	67
4.2.2 A reinvenção do ofício do aluno.....	71
4.2.3 O cotidiano do projeto da Ponte.....	74
4.3 Currículo, aprendizagem e avaliação.....	76
5 A ESCOLA BIBIANO DE ALMEIDA.....	83
5.1 Cotidiano da escola e seu projeto político pedagógico.....	83
5.2 O projeto Integrado (PI).....	87
5.3 Os pais e o PPP.....	88
5.4 Ensino, aprendizagem e avaliação.....	90
5.5 Das observações.....	93
6 CAMINHOS CRUZADOS.....	97
6.1 Achados e perdidos.....	102
7 PARA EFEITO DE UMA CONCLUSÃO.....	110
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	114

INTRODUÇÃO

“Na verdade trata-se de descrever discursos”.
(Foucault)

Esta dissertação é resultado de um estudo sobre a função de mediação da educação entre a singularidade, isto é, o sujeito que se constitui simbolicamente, e a dimensão social, aqui denominada o Outro da cultura. Trago à reflexão sobre a educação e seu enlace com o social a categoria do sujeito desejante. É por meio desta categoria que analiso as condições que possibilitam uma forma de subjetividade operada pela educação convencional, atravessada pelo imaginário dos imperativos socioeconômicos e culturais atuais e pela possibilidade de subversão desse processo de subjetivação. Subversão essa que pode ser supostamente produzida pelas escolas alternativas. A constituição do sujeito do desejo mediado pelas propostas pedagógicas das escolas alternativas é o ponto decisivo deste estudo.

A subjetividade foi pensada como uma categoria que se constitui por meio de processos identitários, engendrados pelos movimentos de significação e ressignificação educacional, por sua operação em meio às finas tramas do poder. Penso que podemos dizer com Guattari (1985) que é por meio dessas tramas que atuam as *micropolíticas do desejo*, em meio à errância dos interesses sempre em processos de territorialização e desterritorialização. Território considerado, deleuzianamente, como um vetor, uma potência particular de cada singularidade, que se move continuamente.

Podemos pensar que esse processo identitário se dá por meio de uma função polissêmica imanente ao desejo. Polissemia no sentido de que o desejo opera sempre com fins parciais, sem qualquer possibilidade de identificação do sujeito desejante 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. Digo "se cooptado", porque o desejo está presente em todos os lados que operam numa relação de poder. Assim ele também pode opor resistência 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 dentro da práxis da escola alternativa. Nela se busca 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.

Podemos pensar que a operação das relações de poder se dá, efetivamente, dentro do campo biopolítico, onde a educação ocupa um lugar primordial, sendo o currículo uma *matrix* privilegiada de geração de processos identitários. Com biopolítica, quero dizer “a maneira pela qual se tentou, desde o século XVIII, racionalizar os problemas propostos à prática governamental, pelos fenômenos próprios a um conjunto de seres vivos constituídos em população: saúde, higiene, natalidade, raças...” (Foucault, 1997a, p.89). A biopolítica atua, dessa forma, como uma operação de gestão da vida; de otimização do que Foucault (1997b) chamou de biopoder.

Com biopoder Foucault refere-se aos aspectos biológicos e anatômicos, individualizantes, de uma tecnologia direcionada ao disciplinamento e docilização dos corpos. O biopoder atua de cima para baixo por meio de “*diversas disciplinas exercidas nas escolas, colégios, casernas e ateliês; (...) das práticas políticas e observações econômicas, dos problemas de natalidade, longevidade, saúde pública, habitação e migração*” (FOUCAULT, 1997b, p. 131).

Conforme dizem Peters, Marshall e Fitzsimons (2004), Foucault discute detalhadamente o modo como técnicas e tecnologias necessárias ao exercício do biopoder foram desenvolvidas e aplicadas como tecnologias de dominação e tecnologias do *self*, visando a autogovernança a ser exercida pelos indivíduos. A sexualidade e a confissão sobre sua verdade é um dos elementos principais dessas tecnologias do *self*. O que está em jogo nessas tecnologias é “uma formatação de corpos e almas visando à produtividade” (Sibilia, 2003, p. 163).

A esta afirmação de Sibilia (2003) a respeito da biopolítica podemos juntar o que dizem Hardt e Negri (2004, p. 410): “o biopolítico, visto da perspectiva do desejo, não é mais do que produção concreta, coletividade humana em ação”. O desejo surge assim como espaço produtivo, de mercadorias e subjetividades, cuja ética, desde sempre operando no campo da linguagem, nos remete à mediação do Outro e seu desejo.

Nesse sentido, diz Maurano (2003, p. 51), “o campo da linguagem atua como a trama na qual estamos todos enredados; (...) o Outro, a exterioridade, é o que vige no mais íntimo de nós mesmos, é o ponto de fundação de nosso próprio desejo”. Assim, nessa trama, 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. Nesse vai-e-vem do sujeito ao Outro, o campo da linguagem atua como trama na qual estamos todos enredados (Maurano, 2003).

Sobre o enlace entre desejo e poder, Foucault (2003) diz que nos campos da sexualidade e da política o discurso vai exercer, privilegiadamente, seus mais terríveis poderes, distante de qualquer transparência ou neutralidade. Uma vez que o discurso, ainda que se mostre sem importância, justamente pelas interdições que sofre, revela sua ligação com o desejo e também com o poder. Como diz Foucault (2003), o discurso, como a psicanálise e sua estranha lógica do desejo nos mostra, não trata simplesmente daquilo que manifesta – ou esconde – o desejo; ele trata também daquilo que é o objeto do desejo. E como a história ensina, diz Foucault (2003), o discurso não trata simplesmente daquilo que traduz das lutas ou dos sistemas de dominação, “mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual queremos nos apoderar” (Foucault, 2003, p. 10). Assim, o filósofo vai perguntar se na vontade de se dizer o discurso verdadeiro o que estaria em jogo senão o desejo e o poder. E mais: “se ele (o poder) é forte, é porque produz efeitos positivos em nível

do desejo – como se começa a conhecer – e também em nível do saber. O poder longe de impedir o saber, o produz” (Foucault, 1996, p. 148).

Mance (1994) diz ainda que, se não levarmos em conta a dimensão afetiva – e aqui especialmente a do desejo e da necessidade, ou talvez melhor dizendo das demandas que movem as pessoas a agirem –, e se não considerarmos os jogos de poder que se exercem como jogos de sedução, persuasão, privação, coação, etc, não conseguiremos compreender a práxis das pessoas ou dos movimentos sociais.

Dessa forma, é importante pesquisar a sintaxe que o poder engendra nas redes discursivas que atravessam os sujeitos do desejo. A educação é, por excelência, um campo privilegiado para se pensar os embates do desejo. E a escola, em especial, atrelada a um ideal imaginário de uma cultura constituída por atravessamentos de poderes em permanente luta, vai operar sobre o sujeito desejante, formando sua identidade e, enquanto tal, constituindo-o como sujeito.

Podemos pensar, por exemplo, que o currículo é uma categoria fundamental quando se deseja pensar as operações identitárias operadas pela educação. Neste sentido, é a concepção de currículo como fetiche, elaborada por Silva (1999), que abordo mais adiante, por ver nesta concepção uma imbricação com a categoria de sujeito desejante; categoria esta que é central nesta dissertação.

O currículo pensado como um fetiche possui uma dimensão teleológica, isto é, aponta sempre para o futuro, dando vida aos objetos colocados como horizontes do desejo e suas demandas. Nesta nossa sociedade de mercado, narcisista, mais do que mercadoria é a dimensão simbólica da posse de bens denotando sucesso e poder, que está em jogo no currículo. Ele fatalmente exhibe o fetiche que promete tamponar uma falta. Silva afirma que, quando se trata de pensar sobre currículo, a pergunta sobre *o quê?* nunca está separada de uma outra muito importante: “*o que eles ou elas devem ser?*, ou melhor, *o que eles ou elas devem se tornar?*” (Silva, 1999a, p. 15). Com isso, ele quer apontar que o que está em jogo no currículo é: qual tipo de sujeito é desejável a ser constituído, conformado por seu discurso. O currículo, com sua seleção de conhecimentos e saberes, vem justificar as identidades que se constituem a partir de seu discurso:

No fundo das teorias do currículo, está, pois, uma questão de identidade, ou de subjetividade; (...) o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, na nossa identidade, na nossa subjetividade. (SILVA, 1999a, p. 15)

Nesta argumentação, pode-se evidenciar a operação de relações de poder presentes nas políticas curriculares. Jogo de poder que busca estruturar uma forma de ver a realidade, mas que, em verdade, está construindo essa realidade.

A escola convencional, subsumida ao discurso da preparação para as demandas do imaginário social, produzidas por uma economia de mercado, ainda tem sua práxis – 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 homogeneizado 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.

Em suma, sobre essa escola convencional democrática, diz Contreras (2004):

[...] sob o controle do Estado, o sistema de escola convencional que hoje reconhecemos; o que se chamou de democratização da educação, porém que 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 estandarizadas; uma escola baseada na obrigação de assistência, (...) sob um sistema prescritivo, curricular e normativo-burocrático; com um currículo justificado em sua graduação, em sua idéia 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. (p.13-14)¹

É possível perceber, nessa escola, uma amorfização da singularidade e do desejo, involucrados pelo desejo do Outro da cultura presente no discurso curricular.

Ao fim desta apresentação, quero registrar aqui um *achado*, inspirado em Nietzsche, ao qual, tomado do texto de Fischer (2006), nomeei de *A Criança-camelo*.

¹ As traduções dos artigos, entrevistas e demais escritos em espanhol foram feitas por mim.

Em Assim Falou Zaratustra, no *texto Das três transmutações*, Nietzsche narra as transformações do espírito: como o espírito se torna camelo, de como este se torna leão e, finalmente, de como o leão se transmuta em criança. Fischer (2006) sintetiza esta parábola nietzschiana da seguinte forma:

Há o espírito que pensa na carga, naquilo que é pesado, e esse diz respeito ao animal gregário, escravizado, servil, o burro de carga – como escreve sobre a fábula o espanhol Jorge Larrosa, no seu livro *Nietzsche e a educação* (2002a, p.109-117): para o espírito-camelo, a felicidade é cumprir o dever. É ele que se abaixa, se curva, que deixa tudo pesar sobre seus ombros, que se culpa, que se nutre da grama do conhecimento, mas é o camelo também que segue para o deserto e lá se transmuta em leão; é ele que enfrenta o grande dragão (o dragão que diz: "tu deves", e a quem ele responde: "eu quero" – é esse o espírito do leão) (Fischer, 2006, p. 29-30).

Fischer (2006) ressalta que, para os jovens em especial, é fundamental que possam sentir liberdade para deixar de amar o *tu deves*, para amar o *eu quero*, enfim "viver ilusões, conquistar algo próximo do que imaginamos ser essa coisa chamada liberdade" (p. 30). Só que Nietzsche quer mais para o espírito, diz Fischer (2006), pois ele propõe que o leão se transmute em criança. Tornar-se criança para Nietzsche significa "um modo de entrega ao momento, ao acontecimento, seria assumir o risco do salto, a interrupção no curso linear do tempo" (Fischer, 2006, p. 30). É algo como a libertação da liberdade, para além mesmo da própria liberdade, ressalta Fischer; um ponto indizível que provavelmente jamais possamos dominar, ter em nossas mãos. E é a partir deste texto de Fischer, referenciado a Nietzsche, que se pode perceber a constituição da criança-camelo:

Penso que tudo o que fazemos, na escola, na família, nos modos de mostrar a criança na mídia, é talvez no máximo capturar de alguma forma essa criança (esse espírito-criança), que é pura possibilidade, e ensiná-la para sempre a ser camelo: a obedecer, a cumprir ordens, a olhar o mundo deste jeito e não daquele, a fazê-la escrever e falar deste e não daquele modo, a ver pendurada na sala de aula mais uma vez aquela gravura para que meninos e meninas aprendam a ver desse e não daquele jeito, a pincelar na folha branca mais uma vez a nuvem que é sempre a mesma, a casinha que é eternamente a mesma. Criança-camelo, espírito-camelo. Carregar esse peso: o peso de curvar-se. O peso que faz meninos e meninas aprenderem que, tendo atingido a maioridade, tendo deixado de obedecer ao rei, a Deus, ao pai, estarão prontos para tomar posse da razão e da consciência, e, enfim, seguirem obedecendo. Quando o leão desponta como possibilidade (condição para ir além do leão) no adolescente, na criança mesmo, um sem-número de dispositivos ali está, inclusive para que a coragem não se mostre, pois a coragem é sempre risco, é eterno perigo. (FISCHER, 2006, p. 31)

Fischer (2006) adverte que isto não significa atacar certas preocupações e até mesmo abrir mão de certo controle em relação à criança, mas sim problematizar certo sentimento de e sobre a infância, que abrem precariamente o espaço para a experiência consigo e como outro. Trata-se de criticar a lógica da criança-camelo, reforçada constantemente por uma pedagogia hegemônica presente nos atuais modelos de escolas convencionais subsumidas às políticas educacionais. Tal como Larrosa, diz Fischer (2006), "também compartilho a idéia de que a figura da criança é mesmo um contratempo, como algo fora do previsto no nosso tempo, no tempo que supomos controlar e que, efetivamente, nos esforçamos por controlar" (Fischer, 2006, p. 36).

- Procedimentos metodológicos

Foram estudadas duas experiências de escolas autodenominadas alternativas – El Roure, na Espanha e Escola da Ponte, em Portugal – e feito uma investigação empírica na Escola Municipal Bibiano de Almeida, na cidade de Pelotas, Brasil. Esta escola tem seu projeto político-pedagógico fortemente inspirado na experiência da Escola da Ponte. Saliento também que a escola El Roure entrou neste estudo porque permitiu ampliar minhas informações sobre as chamadas escolas alternativas. Ademais, o contato com El Roure foi grandemente facilitado pelo intercâmbio existente com o professor José Contreras (Universidade de Barcelona, Espanha), fortemente envolvido em estudos e investigações de escolas alternativas, especialmente com essa escola catalã.

Os dados foram coletados tanto através de material escrito produzido e utilizado em escolas alternativas e pela escola Bibiano de Almeida, quanto de entrevistas com professores e professoras diretamente responsáveis e/ou envolvidos por essas experiências de educação.

Foram entrevistados a respeito de suas experiências e pesquisas com escolas alternativas os seguintes professores:

- professor José Pacheco da Escola da Ponte, de Portugal;
- professora Begoña Gonzales, da escola El Roure, da Espanha;

Quanto à escola Bibiano de Almeida, foi entrevistada a sua diretora e três professoras fortemente envolvidas com o Projeto Político Pedagógico da Escola (PPP).

Com os professores da escola Bibiano e o professor José Pacheco foram efetuadas entrevistas semi-estruturadas através de contato direto. Já com a professora Begoña Gonzáles, foi efetuado um questionário aberto, através da internet, percorrendo os mesmos eixos das entrevistas semi-estruturadas. Cabe salientar que a entrevista com o professor José Pacheco foi facilitada por sua estada no Brasil para participação de um congresso educacional realizado na cidade de Pelotas no ano de 2006².

Tanto os questionários quanto as entrevistas percorreram os seguintes eixos temáticos:

- o desejo e seus investimentos operando na constituição de sujeitos e suas identidades;
- o sujeito desejante em seu enlace com o social mediado pela educação;
- o currículo, abordado fundamentalmente como texto que produz sujeitos, posições-de-sujeito, por meio de suas interpelações e endereçamentos.

No caso da escola Bibiano de Almeida, ainda foram coletados dados a partir de observações efetuadas em sala de aula, em turmas de primeira série e turmas do Projeto Integrado (PI) de quarta, quinta, sétima e oitava séries. Nessas observações registrei os seguintes dados:

- comportamento e relações dos alunos entre si e com os professores;
- práticas pedagógicas das professoras e as demandas dos alunos, isto é, as respostas das docentes e da escola em relação a estas demandas;
- reuniões do Conselho de Classe. Esta observação foi importante por me permitir perceber o processo de avaliação efetuado pela escola, bem como as narrativas das docentes sobre seus alunos. Isto ampliou minha análise sobre a relação entre as propostas presentes no PPP e a leitura dos docentes em relação a seus alunos.

Além dessas observações, as demandas dos alunos foram apreendidas a partir das propostas efetuadas por eles quando de uma atividade pedagógica chamada de Eleição para o "Estado do Bibiano", efetuada numa aula do Projeto Integrado. Nessas propostas estão registrados seus desejos e demandas endereçadas à escola.

² VI Poder Escolar.

Os questionários, as entrevistas e as observações foram analisadas a partir de categorias centrais desse estudo: desejo, sujeito desejante, singularidade, subjetividade, currículo e (des)prazer de saber e conhecer.

Do mesmo modo, a análise de material escrito, tais como o Projeto Político Pedagógico, o Regimento Escolar e o Currículo, foram importantes porque são três documentos que, de alguma forma, dizem o que são essas experiências.

Entrevistas, questionários, material escrito e observações tornaram possível extrair o tipo de sujeito que se constitui a partir dessas experiências de escolarização, dando visibilidade ao sujeito desejante da educação, pelos significados vitais que dizem sobre o modo como diferentes pessoas, em suas singularidades, dão sentido às suas vidas, na qual encontrei a enunciação de um sujeito, talvez não tão livre, como se desejaria que fosse encontrado.

A seguir apresento a sequência na qual foi estruturada esta dissertação.

No primeiro capítulo consta o desenvolvimento da problematização que deu origem à pesquisa. Nele surge o enlace entre o desejo e o imaginário social. Trabalho aqui com vários autores que tratam do envolvimento do desejo nos processos de subjetivação, na educação, na cultura e, também, nas lutas de poder, subjacentes a esses processos. Neste capítulo procuro refletir, ainda, a categoria de sujeito e seu descentramento, bem como de sua subversão pelo desejo.

A partir do conceito de descentramento trato, como consequência, das categorias do desejo e do Outro, as quais fundamentam a ligação inelutável do sujeito desejante e esse Outro, bem como as implicações dessas categorias nas relações das micropolíticas do desejo, que permeia as tramas das lutas de poder, a partir das quais se constitui a cultura e seus sujeitos.

No segundo capítulo abordo o tema da subjetividade e os investimentos e destinos do desejo. Neste capítulo apresento subsídios para pensar a constituição do sujeito a partir dos investimentos do desejo numa sociedade globalizada. Portanto, aqui procurei apreender os argumentos que constituem os aportes teóricos necessários para pensar sobre os destinos do desejo. São discutidas as operações micropolíticas do desejo, ou seja, a operação das demandas em múltiplas redes de poder, que atuam de modo capilar na tentativa de cooptação do interesse dos sujeitos desejantes, bem como as operações de resistência que o desejo apresenta às referidas demandas. É neste jogo infundável que me parece ocorrer as lutas pelo

poder de modo capilar, ou seja, o poder fragmentado em miríades de poderes aos quais visam as demandas do sujeito ao Outro.

A partir da sustentação teórica sobre o sujeito e seu desejo trato da relação entre educação e desejo. Aqui quero pensar a relação entre desejo, saber e poder e seu enlace com o campo da educação. Destaco a importância das escolas alternativas na constituição do sujeito.

No terceiro capítulo enfoco o conceito de escola alternativa, sua história e os significados do alternativo, ligados aos projetos da Escola da Ponte e de El Roure, os quais funcionaram como parâmetro de análise do meu campo empírico – a experiência da escola pública municipal Bibiano de Almeida, cuja proposta pedagógica tem sua inspiração no projeto da escola portuguesa.

O quarto capítulo dedico a uma descrição das escolas alternativas: El Roure e Escola da Ponte. Esta descrição tem como base o material coletado em revistas e artigos, dedicados a essas escolas, além de documentos fornecidos por suas direções. Também constam dados coletados em entrevistas com a professora Begoña González, da escola El Roure e do professor José Pacheco, da Escola da Ponte.

No capítulo quinto apresento o estudo específico da escola Bibiano de Almeida, que constitui, mais precisamente, meu campo de pesquisa empírico. Ali estão os registros coletados nas observações, nas entrevistas e no material escrito referente às práticas pedagógicas da escola.

No capítulo seis minha intenção foi de efetuar um percurso reflexivo entre estas três experiências em busca de suas aproximações e seus contrastes.

Por fim, no capítulo sete, tendo o cruzamento das experiências como um sinalizador de fim de percurso, apresento um fechamento, um escrito final, no qual não cabe nenhuma conclusão, mas impressões. Acredito que seja este o termo mais adequado: impressões daquilo que foi lido, pesquisado, ouvido.

1 AH! O DESEJO

“Que o ser do sujeito seja partido ao meio, Freud não fez senão repeti-lo, sob todas as formas”. (Joel Dör).

Para abrir as problematizações que estão contidas nesta dissertação trago a seguir três citações seminais, que envolvem o estudo da função mediadora da educação entre o sujeito constituído simbolicamente e a dimensão social – o Outro da cultura. A primeira citação é parte de um diálogo entre Foucault e Deleuze (1996), no qual tratam exatamente dessa relação entre desejo e poder. A segunda citação aponta a necessidade de se trazer ao campo da educação a categoria de sujeito desejante; categoria essa inspirada, sobretudo, em Nadia Bossa (2002). Por fim, a terceira citação, inspirada na psicanalista Giovana Bartucci (2000), trata da análise dos destinos do desejo.

Com Foucault e Deleuze, o desejo surge como elemento crucial nas questões sociais, nas suas relações com o poder, ou melhor, nas redes de poder, nas quais o desejo vai surgir como “fisga” do interesse do sujeito ao interesse (desejo) do Outro:

- Gilles Deleuze: Imediatamente surge uma questão: como é possível que pessoas que não têm muito interesse nele (no poder) sigam o poder, se liguem estreitamente a ele, mendiguem uma parte dele? É que talvez em termos de investimentos, tanto econômicos quanto inconscientes, o interesse não seja a última palavra; há investimentos de desejo que explicam que se possa desejar, não contra seu interesse – visto que o interesse é sempre uma decorrência e se encontra onde o desejo o coloca – mas desejar de uma forma mais profunda e mais difusa do que seu interesse. (...) Há investimentos de desejo que modelam o poder e o difundem...

- Michel Foucault: Como você diz, 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)

Em Nadia Bossa (2002) temos o desejo 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 a cooptação de seus interesses. Nesse aspecto, o currículo será pensado como fetiche e, ao mesmo tempo, como barragem ao que promete. Pensado como um elemento crucial, 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:

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. (BOSSA, 2002, p. 21)

A última citação, de Giovanna Bartucci (2000), diz respeito justamente aos destinos do desejo e suas implicações irreduzíveis nos processos de subjetivação, os quais ocorrem inelutavelmente dentro de cambiantes e poderosas redes de poder disseminadas dentro das práticas e relações sócio-econômicas. Nesta perspectiva não há pré-sujeitos, o sujeito não se constitui num vazio social:

Talvez seja mesmo importante que repensemos os fundamentos de nossa leitura da subjetividade atentando para os destinos do desejo na atualidade, como sugerem alguns autores, na medida em que tais destinos nos permitiriam captar o que se passa nas subjetividades. (BARTUCCI, 2000, p. 14)

Com essas citações apresento a questão que suscitou este trabalho, que é a de pensar a relação entre desejo, saber e poder e seu enlace com o campo da educação, para com isso compreender a importância das propostas pedagógicas das escolas alternativas na constituição dos sujeitos. Nesta relação, o desejo é o registro primordial. As três citações trazem os elementos que permitem mostrar a operação do desejo.

O desejo é o elemento de “fisga” pelo qual o Outro do poder – e aqui me refiro às categorias do biopoder e poder biopolítico – opera no sentido de colocar o interesse do sujeito onde esse Outro o deseja. Portanto, são entre sujeitos desejantes que se travam batalhas pelo poder. Desta forma, o desejo e suas

relações com saber e o poder – esses saberes e poderes estabelecendo o campo onde a subjetividade se constitui – é o que estará no centro da reflexão nesse trabalho.

Para se pensar sobre esta batalha travada em torno do poder, dentro de uma perspectiva do desejo, aponto o que diz Guattari:

A introdução de uma energia suscetível de modificar as relações de força não cai do céu, ela não nasce espontaneamente do programa justo, ou da pura cientificidade da teoria. Ela é determinada pela transformação de uma energia biológica – a libido – em objetivos de luta social. (1985, p.15)

Creio que isso vem ratificar a importância de se levar em conta a dimensão pulsional e erótica quando se pensa sobre relações de poder. A pulsão surge assim como substrato do desejo; este operando no campo da linguagem, isto é, do simbólico e do imaginário, no qual operam as relações de poder.

Nesse sentido, busquei elementos para pensar a dimensão estruturante da sexualidade, cuja operação se dá, conforme pretendo mostrar ao longo deste trabalho, na ordem do simbólico, da linguagem, na qual a alteridade se apresenta num jogo de espelhamento desejante, cujo efeito é o descentramento do sujeito e a desconstrução do cogito cartesiano, ainda tão presente na educação escolar.

Assim, entendo que linguagem não é a primeira nessa operação, ela provém de um lugar obscuro de base pulsional, ou seja, da ordem das pulsões e de desejos, conforme salienta Sérgio Franco (1995) discutindo hermenêutica e psicanálise na obra de Paul Ricoeur (1995). Sérgio Franco diz que Paul Ricoeur ancora-se na psicanálise freudiana para seus argumentos. Portanto, podemos antever aí uma conexão rizomática entre desejo e redes de poder, a qual deverá ser pensada se quisermos avançar na questão das relações entre o desejo e o poder. Neste ponto cabe trazer o que diz Birman (2001) quando pensa sobre a relação entre economia política e economia libidinal:

Ser freudiano hoje é admitir que existe, antes de mais nada, uma economia pulsional no psiquismo que regula as ordens representacional e significativa. Além disso, é preciso enunciar que a economia das pulsões é o correlato, no psiquismo, da economia política que regula o espaço social, na medida em que é a partir das relações de troca dos objetos e da satisfação dos desejos que se coloca a questão maior que está em pauta aqui. Não se pode pensar a circulação de bens e valores no espaço social sem considerar, ao mesmo tempo, o enganchamento do sujeito nessa dinâmica social. A circulação da economia pulsional e libidinal do sujeito depende estritamente da circulação de bens e valores no espaço social,

Isso significa que a circunscrição do sujeito nos pólos narcísico e alteritário do psiquismo será marcada pela regulação dos bens e valores no espaço social, de maneira que a economia política e a economia pulsional possam se articular densamente. (BIRMAN, 2001, p. 282)

Estes argumentos a respeito da relação entre economia pulsional e economia política podem ajudar na compreensão da operação, via educação, daquilo que Foucault (1997a) denominou biopoder, entendido como engendrado pelas tecnologias do self, as quais dizem respeito ao aspecto anatômico e biológico no sentido de que nos indivíduos de uma comunidade, sua sexualidade e singularidade se constituem de formas preconizadas pelo poder biopolítico, o qual se faz presente nas tramas de poder articuladas, por exemplo, no discurso curricular da educação.

É a dimensão simbólica estruturante do desejo que nos permite entender os processos de assujeitamento e autogovernabilidade dos sujeitos sob a égide do poder biopolítico. Este estabelece o território sempre cambiante no qual se constituirão as subjetividades. Os interesses domesticados do desejo desses sujeitos, quando cooptado pelo poder biopolítico, serão levados a ocupar um lugar determinado pelo discurso desejante do Outro que se apresenta no imaginário social inerente ao imperativo das políticas econômicas do capital globalizado. Os embates aí travados lutam por determinar nossas posições de sujeito.

Penso que é dessas operações de assujeitamento e autogovernabilidade que tratam Hardt e Negri (2004, p. 50) quando afirmam: “é um sujeito que produz sua própria imagem de autoridade”. E mais ainda, eles afirmam que, dentro do atual capitalismo neoliberal globalizado, a linguagem, à medida que comunica, produz mercadorias, mas, além disso, “cria subjetividades, põe uma em relação com as outras e as ordena” (id.). Isso parece estar justamente no cerne da questão da relação entre desejo, interesse e poder, levantada por Deleuze, conforme citei no início deste capítulo. Portanto, penso que ao se analisar a conexão entre linguagem e poder, há que se atentar para o desejo e seus destinos em meio à virtualidade do imaginário social, bem como sua imbricação na constituição de subjetividades descentradas, ligadas inelutavelmente à alteridade.

Acredito que a cooptação do interesse do sujeito desejante pelo Outro das redes de poder é o que se encontra no âmago das tecnologias biopolíticas que operam, por excelência, no registro do simbólico e do imaginário, no qual os sujeitos são levados a criar sua própria imagem de poder e autoridade, integrando-os em

seu próprio funcionamento, autovalidando, dessa forma, seu lugar dentro das relações no universo da produção capitalista neoliberal.

Nesse aspecto, é importante pensar a escola como uma instituição por excelência na qual operam os desígnios do poder biopolítico; mas pensá-la justamente na sua dimensão de mediação entre o sujeito que se constitui simbolicamente – com suas tramas pulsionais e desejos – e o Outro da cultura. Significa, como diz Bossa (2002), trazer para o campo da educação o desejo e suas vicissitudes, isto é, situar a educação nos registros do imaginário e do simbólico, mostrando que é nesses registros que os discursos do poder têm seu efeito, sua produção de sentido. É em função disso que se faz necessário pensar a subversão no processo de subjetivação que as escolas alternativas podem estabelecer – se é que podem. Referendo isso com o que diz Silva (1999) sobre a função da educação no contexto atual:

O trabalho de educação, por sua vez, nesse processo de fixação e de naturalização do sentido, reduz-se, numa projeção idealizada, ao da produção dualista de dois tipos de sujeito. De um lado, a produção do sujeito otimizador do mercado, do indivíduo triunfante e predador da nova “ordem mundial”. De outro, a produção da grande massa que vai sofrer o presente em desespero e contemplar sem esperança o futuro nos empregos monótonos e repetitivos das cadeias de fast-food ou nas filas do desemprego. (SILVA, 1999, p. 8-9)

Para entender esse processo de dar sentido, significação, criar realidades e sujeitos subsumidos a elas, que a escola efetua, é necessário trazer para a prática pedagógica a categoria de sujeito desejante. É sobre esse sujeito que incide o discurso do Outro que a escola traz; discurso esse não só oriundo do poder biopolítico, como também seu instituinte.

É sobre o desejo que o discurso da educação convencional – como um dos dispositivos centrais na regulação, normalização, regulação e governo das pessoas e populações – opera por efeitos de disciplinamento, de conformação, de constituição de subjetividades por meio de tecnologias de dominação, tecnologias de produção e de sistemas de signos, bem como tecnologias do self imbricadas em técnicas pedagógicas e parâmetros curriculares, instituídos por quem exerce o poder para tal.

Ancorado em Ball (2005) penso que se pode dizer que na educação, em tempos de economia globalizada, operam duas tecnologias: a performatividade e o

gerencialismo. Através dessas tecnologias a educação está sendo colonizada pelo discurso economicista, que busca organizar as relações intersubjetivas em “redes de poder funcionais” (Ball, 2005, p. 545). Dentro dessas tecnologias que colonizam o campo da educação cabe ressaltar, por exemplo, o papel da Gestão da Qualidade Total (GQT) aplicada à função pedagógica. Conforme diz Vieira (2004):

Com efeito, a GQT procura alinhar a subjetividade dos sujeitos a seus lugares objetivos no mercado. Parodiando Stuart Hall (1999), diria que essa nova identidade “costura (ou para usar uma metáfora médica “sutura”) o sujeito à estrutura. Estabilizam tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis” (p.126).

Esta perspectiva objetiva dos sujeitos da educação pressupõe, para sua maior eficácia, uma presumida linearidade naturalista no desenvolvimento de capacidades cognitivas. Tal psicopedagogia, ancorada neste pressuposto, é de grande utilidade na conformação das subjetividades. Aqui, novamente, a contribuição de Vieira:

O método científico junto com o interacionismo piagetiano funciona como um discurso de garantia da qualidade do ensino. Ademais, essa concepção de ensino funciona contra as respostas autônomas que os professores possam produzir no cotidiano escolar. Ou seja, a imposição da “verdade” e “objetividade” do método científico funciona como a única maneira de processar a educação e, ao mesmo tempo, bloqueia formas de politização do trabalho docente. (VIEIRA, 2004, p. 127).

Portanto, essas tecnologias provocam uma reforma nas relações e nas subjetividades; trazem uma nova ética para a práxis educativa: a ética da competição e da produtividade. Isto afeta profundamente as relações no campo da educação.

Pela performatividade o conhecimento é transformado em mercadoria. Aos professores são cobrados resultados, objetivos alcançados. O lado social da educação já conta pouco. O que vale são os resultados, números a serem publicados em indicadores de caráter promocional, no mercado da educação. Ao professor/trabalhador da educação, o gerencialismo quer incutir a busca de uma performance.

Ball descreve da seguinte maneira o impacto dessas tecnologias tanto nas escolas quanto nas universidades:

(a) aumento das pressões e do estresse emocional relacionado com o trabalho; (b) aumento do ritmo e intensificação do trabalho; (c) alteração das relações sociais (...); (d) aumento do trabalho burocrático, sistemas de manutenção e produção de relatórios; (e) aumento da vigilância sobre o trabalho docente e sobre os produtos finais da educação. (BALL, 2001, p. 110)

Conforme enfatiza Ball (2005), o gerencialismo e a performatividade têm profundas implicações sobre a prática do ensino e sobre a identidade do professor. A prática da sala de aula é cada vez mais remodelada, diz Ball (2005), e ensinar passa a ser apenas um trabalho, um conjunto de competências a serem adquiridas. Os professores são “cada vez mais pensados como técnicos em pedagogia” (idem, 2005, p. 548). Dentro dessa perspectiva tecnicista, o desejo de ensinar, por parte do professor, e o desejo de aprender, do aluno, são eclipsados pelo discurso da competência, da performance. “Sem desejo, o ato de ensinar se torna árido e vazio, perde seu significado”, diz Hargreaves, citado por Ball (2005, p. 558).

O que está em jogo aqui é a captura do desejo e de interesses do sujeito otimizador do mercado (Silva, 1994) aos ideais da sociedade neoliberal globalizada. Para uma falta – que funda o desejo – cujo objeto está desde sempre ausente, perdido, interditado, a sociedade capitalista apresenta seus fetiches que circulam nas virtualidades de seus discursos. A oferta de bens opera aí como possibilidade de sutura de uma abertura primordial. Como diz Kehl (2002, p. 51), “o capitalismo substituiu definitivamente a idéia de um bem supremo (...) instaurando a promessa permanente de que o sujeito poderá contornar o desejo, encontrando, no real (mercado), o equivalente possível de seu bem”. Creio que a luta pela constituição do sujeito otimizador de mercado, apontado por Silva (1994), ocorre na dimensão dessa promessa. Currículos e pedagogias situam-se nesse campo de batalha, onde promessas de acesso aos bens da cultura têm papel fundamental nas subjetividades envolvidas no processo educacional. Talvez a educação convencional, com uma visão essencialista de sujeito, não se perceba operando com sujeitos desejantes no emaranhado das redes de poder, cujos desejos são obnubilados por seus currículos fetiches, os quais operam como meio para realização desses desejos.

Deste modo, parece-me que o drama crucial que envolve a educação é o de exercer sua práxis que vai conflitar duas éticas: a ética do desejo, por um lado, e por outro, uma ética vinculada aos imperativos das políticas econômicas. Pois, como diz Ball (2001, p. 106-107): “assim, aquilo que temos assistido, através da celebração da competição e da disseminação de seus valores (mercado) na educação, é a criação de um novo currículo ético nas e para as escolas e o estabelecimento de uma correspondência moral entre o provimento público e empresarial”. Por isso parece imprescindível percorrer os destinos e função do desejo nos processos de subjetivação, que ocorrem nos ordenamentos sócio-econômicos presentes no mundo de hoje e em suas redes de poder. Fazem parte deste percurso a compreensão de como operam as chamadas tecnologias de governamentalidade associados ao poder biopolítico, bem como o papel atribuído à educação nesse processo.

1.1 O currículo como fetiche

No livro de Tomaz Tadeu da Silva, *O Currículo como Fetiche* (1997), o autor desenvolve a idéia que é a de se pensar o currículo como um fetiche, isto é, vê-lo não como uma forma ilusória de representação, mas como a própria condição necessária para a representação.

O currículo como fetiche, não deve ser compreendido num sentido negativo, de perversão, mas num sentido que vem restabelecer um elo entre conhecimento e desejo, o que significa propor uma relação mais problematizada entre o sujeito e as coisas, ou seja, sobre as coisas que ele cria a partir do desejo. Isto implica, também, problematizar as relações intersubjetivas e duvidar da autonomia dos sujeitos implicados no processo educacional.

O currículo como fetiche é uma prática de significação, pela qual são apontadas as questões pertinentes à relação entre poder e significação. O currículo ocupa lugar preponderante num jogo incessante e mortal entre a polissemia inerente ao sujeito desejante e a doxa triunfante, o pensamento único que insiste em coartar o sujeito em seu desejo e suas múltiplas significações, buscando naturalizar o sentido impingido pela hegemonia territorializante.

Diz Silva:

Os mestres pensadores oficiais e oficialistas, instalados nos escritórios governamentais, nos institutos de pesquisa, na mídia, na academia, entregam-nos pronto e embalado o sentido e o significado do social, do político e do educativo: é o pensamento prêt-à-porter. (1999b, p. 9)

Ora, diante dessa perspectiva, conforme Silva (1999), o que cabe àqueles que operam na educação é a tarefa de buscar a abertura do campo social e político para a dimensão polissêmica do sentido, para a produtividade desde sempre imbricada com a ambigüidade, a indeterminação, a multiplicidade do processo de significação e produção de sentido. Há vida além da mera e monótona perspectiva do mercado, dos imperativos econômicos. Nesta perspectiva é que se situa a questão da renovação e ampliação da tradição crítica em educação, pois esta tradição compreendeu que o currículo está no centro da relação entre saber e poder. É pelo currículo que diferentes grupos sociais, mas principalmente aqueles que detêm a dominância, expressam sua visão de mundo, bem como suas verdades.

A significação estabelecida pelo currículo vai desse modo coartar a polissemia do sentido subjacente ao discurso que permeia as relações sociais. A significação se dá por meio de relações, nas tramas que se estabelecem como discursos, como textos, dentre eles, o currículo.

A cultura e o currículo são práticas produtivas, donde a questão a destacar é a de que elas, acima de tudo, são relações sociais, e é por meio da significação que o sujeito constrói seu lugar como sujeito, sua identidade, bem como o lugar e identidade dos outros. Deste fato que decorre a importância de se ver o currículo na sua dimensão de poder, de relações políticas a determinar identidades e significações sociais. O projeto educacional, curricular, é resultado de processos políticos, portanto “o currículo é, sempre e desde já, um empreendimento ético, um empreendimento político” (SILVA, 1999b, p. 29).

Nesse sentido, o currículo pode ser visto como representação, “compreendida aqui como inscrição, marca, traço, significante e não como traço mental, é a face material, visível, palpável, do conhecimento” (SILVA, 1999b, p. 32). Assim, a representação não é vista como uma imagem da realidade, ela é a realidade. Ela, além de objetos, produz sujeitos. Portanto, uma das funções do currículo é produzir sujeitos; sujeitos imersos numa realidade também construída; penso que

poderíamos dizer: a realidade do desejo. Aqui é importante destacar a intersecção entre representação e identidade, que serve para diferentes grupos sociais forjarem sua identidade e as identidades de outros grupos sociais, processo inerente às relações de poder. Diz Silva (1999b), que da perspectiva da análise cultural, “visão e representação, em conexão com o poder, se combinam para produzir a alteridade e a identidade” (p.60).

Representar significa, em última análise, definir o que conta como real, que conta como conhecimento. É esse poder de definição que está em jogo no currículo concebido como representação. (...) Fixar, fechar; é nisso, precisamente, que consiste o jogo do poder (...) o currículo é, assim, objeto de uma disputa vital. (...) O currículo é, ali, naquele exato ponto de intersecção entre poder e representação, um local de produção da identidade e da alteridade. (SILVA, 1999b, p. 65-68).

Por fim, e para o que interessa para este trabalho de dissertação, é importante destacar que o currículo também está envolvido num jogo de fetiches, o que implica compreender as diferentes formas de construção disso que se chama social ou real. Isso significa que a idéia de desfetichização da construção social significa “restabelecer a ordem, delimitar fronteiras, separar o legítimo do ilegítimo, é distribuir certificados de autenticidade e de identidade, é fazer retornar a lucidez e a razão a um mundo enlouquecido por uma convivência espúria e promíscua entre seres de natureza diferente” (idem, p. 100).

Parece-me que nestas palavras de Silva está implícita uma crítica a um aspecto de assepsia da racionalidade, que tenta explicar os fatos sociais a partir de metanarrativas referenciadas a uma dimensão macro das relações sociais. Aqui podemos perceber claramente a importância dos processos de significação e representação imbricados nos processos de criação discursiva da realidade. Nesse aspecto, o currículo pode ser considerado um fetiche, algo que tem poder, emana do poder; é uma coisa que se carrega, que se possui, que se transmite, se transfere, se adquire. O sujeito desejante tem profunda implicação nestas operações.

Daí a importância de se admitir, quando se pensa o currículo e a educação escolar, uma certa mistura entre o mundo das coisas e o mundo social. E mais ainda, encarar o currículo como fetiche, implica percebê-lo como um processo de representação, não como uma forma ilusória de representação, mas como a própria condição da representação. Isto tem como resultado, que julgo importante, a problematização da pretensa autonomia da subjetividade, do sujeito da educação. E

para finalizar, parafraseando Silva (1999b), falar em currículo como um fetiche implica restabelecer uma ligação entre conhecimento e desejo. Isso resulta em que, além do aspecto de sua conexão com a vontade de poder foucaultiano, também devemos pensá-lo como ligado ao desejo, à energia erótica, no sentido de percebê-lo como um dispositivo discursivo através do qual, pela fetichização, ao mesmo tempo em que sustenta o desejo de saber, também coloca a educação no jogo de cooptação do interesse dos sujeitos envolvidos por ele.

Enfim, ao levar-se em conta essa dimensão fetichista do currículo estaremos trazendo ao campo da educação a categoria do sujeito desejante, em seu enlace inescapável com a alteridade e seu desejo, elemento importante para se pensar as relações de poder nas quais estamos desde sempre mergulhados.

A dimensão simbólica estruturante do desejo e seus fetiches operando no currículo nos permitirá entender, numa dimensão micro, os processos de assujeitamento e autogovernabilidade dos sujeitos sob a égide do poder atuante por meio das políticas de educação. Os interesses domesticados do desejo desses sujeitos, quando, ou se, cooptados pelo poder inerente a estas políticas, serão levados a ocupar um lugar determinado pelo discurso desejante do Outro, que se apresenta no imaginário social inerente ao imperativo das políticas econômicas do capital globalizado. Os embates aí travados lutam por determinar nossas posições de sujeito.

Creio que, numa dimensão mais específica, estas ponderações de Silva sobre o currículo como fetiche, me ajudaram a pensar, por exemplo, em que medida a questão do currículo, na Bibiano de Almeida, expressa os desejos daqueles a quem se endereça; ou que movimentos de (re)significação executa a partir das demandas dos alunos. Também ajudou a analisar a proposta pedagógica da Bibiano no que diz respeito às políticas educacionais públicas, no sentido de perceber o quanto ela consegue romper com estas políticas em favor de uma práxis voltada às demandas de seus alunos. É um jogo de poder entre dois discursos: o discurso oficial das políticas educacionais municipais, com seus fetiches mercadológicos – ter competência, sucesso, preparo para ocupar uma posição no futuro mercado de trabalho, etc. – e o discurso curricular da Bibiano, cujo Projeto Político Pedagógico busca certo distanciamento e autonomia em relação ao discurso oficial.

1.2 O desejo e a subversão do sujeito

O conceito de sujeito foi o fio condutor desta dissertação. Mas, diga-se desde já, é um conceito propenso a mal-entendidos, uma vez que na Modernidade ele pertence simultaneamente a vários outros campos, tais como o jurídico, o filosófico, o gramático, o político, enfim... discursos que geralmente estão referindo-se a um indivíduo, ao sujeito uno, delimitado por outros sujeitos, também considerados como indivíduos. O conceito de sujeito que pretendo tratar aqui é outro; e trato de introduzi-lo aqui com Stuart Hall (2004), o qual vai dizer que na modernidade tardia, na segunda metade do século XX, podemos perceber a ocorrência de cinco processos de descentramento do sujeito humanista, cujo efeito maior teria sido o descentramento do homem cartesiano.

O primeiro descentramento vai ser aquele devido ao pensamento marxista. Segundo Hall (2004), dentro do pensamento marxiano, os indivíduos não poderiam ser autores ou agentes de uma história, já que poderiam atuar apenas baseados nas condições históricas criadas por outros sob as quais eles haviam nascido e utilizando os recursos materiais e culturais que lhes foram deixados por gerações anteriores. Dessa forma, o marxismo teria deslocado qualquer noção de atuação individual.

O segundo descentramento é aquele perpetrado pela teoria do inconsciente por Freud. Conforme aponta Hall (2004), na teoria freudiana nossas identidades, sexualidade e a estrutura de nossos desejos provêm de processos psíquicos e simbólicos do inconsciente, que opera numa lógica bastante diferenciada da lógica da razão. Hall (2004) traz o pensamento de Lacan, no qual a imagem do eu como inteiro e unificado é algo que a criança vai aprender gradualmente, com grande dificuldade. Ela não se desenvolve a partir do âmago da criança, mas sim da sua relação com os outros, “especialmente nas complexas negociações psíquicas inconscientes, na primeira infância, entre a criança e poderosas fantasias que ela tem de suas figuras paternas e maternas” (Hall, 2004, p. 37). Nesta perspectiva lacaniana, pode-se dizer que a identidade é algo que se forma ao longo do tempo, por meio de processos inconscientes, não sendo, portanto, inata, existindo na consciência no momento do nascimento.

O terceiro descentramento é aquele que diz respeito à lingüística estrutural de Ferdinand de Saussure. A língua vista como um sistema social, pré-existente ao

sujeito da fala, vai retirar-lhe a pretensão de autor das afirmações que faz, uma vez que só podemos fazer afirmações ou produzir significações, posicionando-nos no interior das regras da língua e dos sistemas de significação de nossa cultura. Dessa maneira, a enunciação do sujeito ocorre sempre no interior da anterioridade lingüística.

O quarto descentramento vai ocorrer no trabalho de Foucault. Nele, Hall (2004) aponta a questão do poder disciplinar. O trabalho de Foucault mostra que qualquer pretensa autonomia do sujeito é subvertida pelo poder disciplinador que, em última análise, determina o contexto no qual esses sujeitos se constituem.

E, por fim, o quinto descentramento é aquele proveniente do movimento feminista, o qual tem segundo Hall (2004), uma relação direta com o descentramento do sujeito cartesiano e sociológico. Com seu slogan o pessoal é político, este movimento vai questionar o aspecto do poder político na formação e produção de sujeitos e seus gêneros.

Dentre esses descentramentos do sujeito, que julguei importantes constar neste momento do trabalho, o que vai interessar de modo especial é aquele que foi operado pelo pensamento freudiano, com seu desdobramento efetuado por Lacan em seu retorno ao pensamento freudiano. Porém, advirto que o percurso pela psicanálise dar-se-á na exata medida em que for necessário para ancoragem da argumentação da dissertação. Talvez mais como um asseguramento, como uma justificação a essa opção teórica inscrevo aqui duas citações de Major, sendo que numa ele traz a argumentação de Derrida sobre as impressões freudianas para o pensamento e, noutra, argumenta sobre a influência de Lacan na cultura. Aqui estão:

Quero falar da impressão deixada por Freud, pelo acontecimento que carrega esse sobrenome, a impressão praticamente inesquecível e irrecusável, inegável (mesmo, e principalmente, por aqueles que o negam) que Sigmund Freud deixou sobre qualquer pessoa que, depois dele, fala dele ou com ele, e que deve, portanto, quer aceite ou não, quer saiba ou não, deixar-se marcar dessa maneira: em sua cultura, em sua disciplina, qualquer que ela seja, em especial a filosofia, a medicina, a psiquiatria e, mais precisamente aqui (...) a história dos textos e dos discursos, a história política, a história do direito, a história das idéias ou da cultura, a história da religião e a própria religião, a história das instituições e das ciências, em especial a história desse projeto institucional e científico chamado psicanálise. (...) Em qualquer disciplina que se considere, não se pode mais, não se deveria mais poder, e portanto não se tem mais o direito nem se pode querer falar a respeito sem ter sido previamente marcado, de um modo ou de outro, por essa impressão freudiana. É impossível e ilegítimo

fazê-lo sem ter absorvido, bem ou mal, de maneira coerente ou não, reconhecendo-a ou negando-a, o que se chama aqui de impressão freudiana. (MAJOR, 2002, p. 22)

A próxima citação diz respeito ao pensamento de Lacan:

Quer se trate de filosofia, de psicanálise ou de teoria em geral, o que a banal restauração em curso tenta esconder é que nada do que pôde transformar o espaço do pensamento ao longo das últimas décadas teria sido possível sem algum ajuste de contas com Lacan, sem a provocação lacaniana, seja qual for o modo como a recebemos ou como a discutimos. (MAJOR, 2002, p.24)

É a partir dessas reflexões de Derrida que ratifico minha opção teórica, pois não se trata aqui de trazer a psicanálise para a educação (psicanalisar a educação), mas sim de trazer elementos da psicanálise que possam contribuir para se entender a dinâmica do desejo que opera no campo da educação, em sua imbricação irreduzível com o imperativo social subjacente a todo processo de subjetivação. Isso me dá liberdade para trazer também certas torções que o pensamento psicanalítico sofreu, como, por exemplo, no pensamento de Félix Guattari (1985) sobre as micropolíticas do desejo, o qual julgo de grande utilidade para a análise dos processos de subjetivação contemporâneos. Na realidade, posso dizer que se trata de utilizar esse conceito de desejo de Guattari a partir da perspectiva freudiana, isto é, pensar as micropolíticas do desejo sendo este (o desejo) uma categoria imbricada desde sempre ao inconsciente. Do desejo tratarei mais adiante, em capítulo específico.

Assim, a concepção de sujeito que tratarei aqui é, predominantemente, a do sujeito da psicanálise, o qual não designa nem identifica ninguém. Não é sinônimo de indivíduo, pessoa, e também não se confunde com consciência. Falo do sujeito do inconsciente, e, por conseqüência, de um sujeito que sofreu o descentramento mais radical, já que foi descentrado em seu eu (noção de indivíduo), bem como em sua consciência (ato consciente). O sujeito aqui é aquele “nascido como falta, cicatriz aberta desde o seu primeiro pôr-se, mordido por um desejo que jamais terá satisfação final, condenado a mascarar-lo através do jogo dos disfarces simbólicos” (Eco, 1997, p.345). É o sujeito do inconsciente do homem que traz em si uma prematuridade por vocação, carência perene, diz Eco (1997); e é nesta béance³ vital

³ Béance: grande abertura, estado do que é aberto. Beante: escancarado (Correa, 1975).

que o seu desejo se origina, e o vota a uma história feita de vazios, de desenvolvimento desigual de conflitos” (p.346).

Com estas citações que faço de Umberto Eco, pretendo entrar na questão que me proponho analisar neste capítulo: mostrar o giro radical, uma verdadeira subversão do sujeito operado pelo desejo. Um sujeito de paradoxos, com seu gozo impossível, sua ligação irredutível com o vínculo social mediada pela linguagem. Um sujeito que vem perturbar a harmonia entre os sexos, onde não há homens nem mulheres, mas apenas sujeitos com seus fantasmas, nos quais qualquer significação absoluta é impossível, uma vez que nesta cicatriz aberta pela falta, pela béance, jamais funciona fechamento, ou qualquer forma de sutura.

Diz Kehl (2005), que o desejo é o que nos torna sujeitos; e desejo é o nome que se dá aos impulsos que se originam de uma falta psíquica, endereçados a um objeto qualquer. Assim, diz a autora, “não existe o desejo de fulano, diferente do de sicrano; mas existem sujeitos desejantes, capazes de dar nomes e constituir objetos que representem, portanto satisfaçam o objeto perdido que é causa de seu desejo” (p. 55). Assim que, para avançar com mais clareza nesta questão do sujeito e seu descentramento, será necessário deter-me nas categorias da falta e do desejo para entender como o sujeito nelas se constitui.

1.3 O Estádio do Espelho

É a partir da noção da prematuridade do homem que Lacan (1998) vai propor a concepção do estágio, ou fase, do espelho por meio do qual se efetua um reconhecimento imaginário da criança frente à sua imagem refletida no espelho. É por ele que Lacan busca elucidar como se desfaz paulatinamente a “confusão primeira entre si e o outro” (Dor, 1992, p. 79), na constituição de uma ficção de si mesmo, na qual um eu imaginário surge e se reconhece pelo deslumbramento especular. No Estádio do espelho Lacan propõe a divisão do sujeito em um sujeito inconsciente, que ele chama de Je (Eu) e em um sujeito imaginário, Eu [Moi]. Este Eu [Moi] constituindo-se a partir do aparecimento do Outro, que num jogo de relações, vem confirmar, garantir, a existência e a diferença do sujeito que acaba de surgir na fragilidade de sua imago especular. A identidade, diz Clément (1983), é uma pele superficial a qual irá confundir sempre as relações com o outro. O sujeito

jamais será, na realidade, apenas um si-mesmo confundido com o narcísico eu-mesmo “O eu frágil será apenas uma fraca defesa, simulacro desse lugar de passagem para o Inconsciente, que Lacan descreverá mais tarde, ao vasculhar a lingüística em busca de material para continuar a teoria de Freud” (Clément, 1983, p. 71).

Basta compreender o estágio do espelho como uma identificação, no sentido pleno que a análise atribui a esse termo, ou seja, a transformação produzida no sujeito quando ele assume uma imagem – cuja predestinação para esse efeito de fase é suficientemente indicada pelo uso, na teoria, do antigo termo *imago* (Lacan, 1998, p. 94).

Portanto, o que está em jogo no estágio do espelho é um processo de identificação primordial, processo esse que, segundo Lacan (1998) pode ser decomposto em três fases. Num primeiro momento, que ocorre em torno dos seis a oito meses de idade do infans (criança que ainda não se apropriou da fala), a criança vai perceber seu reflexo no espelho como sendo um ser real do qual procura se apropriar ou aproximar-se. Reage ante esta imagem com uma mímica de júbilo; porém, tudo nos indica que essa presença especular, essa imagem que é sua, é, na verdade, reconhecida como sendo a de outro e, inversamente, vai perceber a imagem do outro como sendo a de seu próprio corpo. Nesse primeiro momento, a experiência nos mostra uma confusão primeira entre si e o outro (Dor, 1992). Confusão essa que pode ser confirmada por meio das relações estereotipadas que a criança tem com seus semelhantes, atestando que é no outro que ela vai se vivenciar e se orientar nesta fase. Sobre isso diz Lacan (1998):

É esta captação pela *imago* da forma humana (...) que domina, entre os seis meses e os dois anos e meio, toda a dialética do comportamento da criança na presença de seu semelhante. Durante todo esse período, registram-se as reações emocionais e os testemunhos articulados de um transativismo normal. A criança que bate diz que bateram nela, a que vê cair, chora. (p116)

Num segundo momento, a criança vai compreender que o outro do espelho não é um ser real, mas somente uma imagem. Não busca mais agarrar a imagem ou procurar o outro atrás do espelho, uma vez que já sabe que não há nada ali. Tudo indica que a partir desse momento ela já distingue a imagem do outro da realidade, do outro.

O terceiro momento é aquele no qual a criança reconhece aquele outro não apenas como imagem, mas também como sendo sua própria imagem. Aqui a criança já sabe que consegue atinar que o reflexo especular é uma imagem e que essa imagem é a sua própria imagem. Portanto, esse terceiro momento dialetiza os dois momentos anteriores. Assim, conforme Dor (1992), ao reconhecer-se por meio dessa imagem, a criança recupera a dispersão de seu corpo até então esfacelado numa totalidade agora unificada, que é a representação de seu próprio corpo. “A imagem do corpo é, portanto, estruturante para a identidade do sujeito, que através dela realiza assim sua identificação primordial” (DOR, 1992, p. 80).

O que importa salientar aqui, na teoria de Lacan, é a dimensão imaginária pertinente a essa “matriz simbólica em que o [eu] (sujeito inconsciente) se precipita numa forma primordial, antes de se objetivar na dialética da identificação com o outro” (Lacan, 1998, p. 97), constituindo-se no eu imaginário, alienado desde sempre ao outro. Com isso Lacan retira do sujeito qualquer pretensão de autodeterminação identitária transformando-o num lugar da não-identidade. Qualquer pretensa autonomia identitária do sujeito é desconstruída aqui. Podemos dizer com Maurano (1994) que o eu pode ser tomado como “um efeito das relações identificatórias com seus semelhantes, os outros empíricos (mãe, irmão, tio...) com os quais o sujeito se relaciona na vida” (p.107). O eu não é mais do que uma face do sujeito, depreendido de um ideal que está no Outro que seu semelhante representa. Hoje, com o esfacelamento da família patriarcal e suas novas configurações, conseqüentes da atual globalização capitalista esses ideais provêm dos imperativos sociais e econômicos, os quais determinaram um giro nesses processos de idealização, provocando uma mudança nos eixos de identificações. Antes, na sociedade moderna industrial⁴, as identificações se processavam num eixo vertical, familiar, patriarcal (Édipo como elemento central), hoje com a globalização e suas conseqüências sobre as relações, sobretudo familiares, essas identificações se processam num eixo horizontal, com a função paterna e os ideais dispersos no campo social.

O que desejo realçar aqui como importante para o desenvolvimento deste trabalho, como aquilo que me permitirá uma ancoragem segura para a questão do sujeito desejante, é, como diz Cottet, citado por Miller (1999), o fato de que as identificações imaginárias – processo central no Estádio do espelho –, as

⁴ Esta relação entre família patriarcal da modernidade e globalização é discutida no capítulo 2.

rivalidades, com um semelhante, nos mostram que a norma subjetiva não está no sujeito; este irá constituir-se por meio de um desvio pelo Outro. Todo esse processo imaginário que se dá da imagem especular até a constituição do eu imaginário (que Lacan denomina *moi*) no caminho da subjetivação está amarrado ao desejo e suas vicissitudes. É pela metonímia do desejo (o objeto desejado é sempre parcial, marcado pela incompletude de satisfação) que o sujeito ao mesmo tempo que visa, será, também, visado pelo Outro. É por esse jogo desejante que irão operar os rituais, as micropolíticas, as biopolíticas, enfim o poder com seus endereçamentos discursivos, que têm por fim a cooptação do interesse desse sujeito desejante.

Mas neste ponto, quando estamos tratando das relações entre o olhar, o poder e subjetivação, registro a contribuição de Birman (2000) em sua leitura do panóptico de Foucault. Birman vai mostrar que Foucault efetua uma torção e um deslocamento sobre essa maneira de se pensar a exterioridade e sua operação sobre a constituição do sujeito. Diz ele que, se para Lacan o olhar especular do Outro captura o infante estruturando-o para sempre, para Foucault esse olhar capturante é permanente e vai ser exercido pelos dispositivos panópticos do poder. Modelo panóptico de Bentham o qual, afirma Birman (2000, p. 62), “Foucault transformou no dispositivo fundamental da sociedade disciplinar”. Essa estruturação do sujeito “será produzida permanentemente pela insistência do olhar vigilante do poder, que controlaria os menores movimentos das individualidades” (idem, p.62). O Outro externo está dessa forma articulado com a “materialidade do olhar do poder” (idem, p.63). Temos, assim, no processo de constituição do sujeito, a disciplina trabalhando sobre a materialidade do corpo.

A consequência disso, afirma Birman (2000), é que podemos dizer que o corpo permeado pela disciplina e também pelo olhar panóptico será sempre o Outro do poder. Creio que numa articulação entre os discursos de Lacan e Foucault pode-se dizer que pela dinâmica especular, o desejo vai irromper sempre na materialidade do corpo recortado e investido pelo Outro. Assim que, a partir de agora, apresento subsídios para delinear essas categorias do desejo e do Outro.

1.4 O desejo e o Outro

Conforme diz Maurano (2003), a prematuridade na qual nasce todo ser humano vai situá-lo numa radical condição de desamparo. O desamparo do sujeito é uma condição primordial e um ponto de chegada do pensamento freudiano, afirma Birman: “Foi com este enunciado conciso que Freud delineou a posição de fragilidade estrutural do sujeito, ao relacionar este à sua corporeidade, às ameaças da natureza e aos horrores gerados nas relações ambivalentes com os outros” (2001, p. 36). Tendo sua fundação na pulsão, o sujeito é fora-de-si por vocação, tornando-se um dentro-de-si por um longo processo de subjetivação, o qual não é necessário nem obrigatório, afirma Birman (2001). Assim, diz ele, o registro do desamparo vai constituir-se em algo de ordem originária, marcando a subjetividade humana para sempre, de modo irreduzível e insofismável. O sujeito é desamparado por vocação, não por acidente histórico-evolutivo, afirma Birman (2001). Assediado por grandes necessidades orgânicas e estando despreparado para enfrentá-las, sem poder enfrentar o imenso desconforto que isso causa, só lhes resta reagir reclamando com choro, gritos enfim, porém sem que nada disso modifique esta situação, a menos que alguém venha intervir na situação, em seu socorro. Esse encontro com algo que nos socorre, na hipótese freudiana, vai produzir uma marca psíquica, um primeiro traço mnemônico configurado numa primeira experiência de satisfação. Segundo Maurano (2003), Lacan chega a questionar que tal experiência seja de satisfação, porém ela acrescenta que isso nem importa, pois numa situação de desamparo qualquer que seja o socorro, será bem-vindo.

Desta forma, afirma Maurano (2003), quando o desconforto retorna, a maneira de enfrentá-lo consiste em trazer à tona essa memória de satisfação, a mesma que teria retirado o sujeito dessa situação de privação. Portanto, a via mais imediata para isso é “reativar a percepção da Coisa que teria propiciado a dita experiência, ou seja, alucinando a percepção primeira. Freud nomeia como desejo essa moção psíquica que busca fazer esse resgate” (p. 49).

Temos assim que, para a psicanálise, o desejo nos remete ao desamparo e a uma falta primordial, a uma nostalgia de uma suposta presença da Coisa que nos teria socorrido na situação de desamparo. Com isso, temos uma passagem do campo da necessidade para o do desejo. Se, por natureza somos desprovidos da

ação dos instintos para esse enfrentamento primordial, resta-nos a solução pela via do desejo.

Aqui começa a entrar em cena a questão do Outro; porque, se por um lado, o processo descrito acima atua como socorro em nosso desamparo, por outro tem como consequência o assujeitamento ao Outro, o qual vai atuar também pela constituição de seu próprio desejo. Por isso que, como seres humanos, não somos indivíduos, propriamente dito, mas sujeitos, termo proveniente de *subjectum* cujo significado é: posto debaixo. O processo de subjetivação se dá por dois caminhos; de um lado alienado ao desejo desse Outro como meio de salvação, e por outro pela necessidade de nos separarmos dele para que possamos constituir nosso próprio desejo, ainda que seja para desejarmos o desejo desse Outro.

Aqui uma parada sobre essa questão do Outro. O que é, quem é o Outro? É um ser humano dotado de palavra, pensamento, espelho, etc. Mas isso é apenas um dos aspectos do Outro, diz Clément (1983), pois num sentido mais lato, o Outro é uma falta, mais ainda, “um local, um lugar onde o sujeito humano vai buscar material para expressar seu desejo, esse célebre desejo sempre furado, sempre à procura do que não tem” (p. 100). Lacan escreve esse Outro com uma maiúscula para dizer que não se trata do outro, do sujeitinho que se encontra na rua, ao nosso lado, mas de um Outro do qual, pelo desejo, dependemos. O Outro é impessoal, simbólico, ele é gerado pelo desamparo, pela falta primordial, lá no lugar no qual há uma ausência, a partir do qual a Coisa foi e será desde sempre procurada. Desse Outro que todos dependemos diz Clément (1983):

Você depende de uma idéia de homem, ou de Deus, de Estado, de ditador, de ordem, que transmitem uma espécie de barragem. Aprender na escola, em todas as escolas; eis como se transmite, por exemplo essa barragem. Já existia antes de você nascer; existirá para seus filhos. Poderíamos chamar isso de cultura. Em todas as acepções da palavra; a cultura que se aprende na escola e a de que falam os etnólogos, ao descreverem, Tateando, as regras de vida dos outros, dos que não vivem como nós. Não comem como nós, não dormem com a cabeça nos mesmos travesseiros, não enterram seus mortos, deixando-os queimar ou apodrecer, até que possam enfeitar os ossos restantes com penas coloridas, ou então, os comem. Isso também se aprende: a educação de uma criança nada mais é senão o aprendizado lento das regras que a fazem francesa [ou qualquer outra nacionalidade, digo eu]: lave os cabelos, chegue na hora para o almoço, escove os dentes, vista-se (...) a cultura servirá de entrave para você; é feita para isso. É também o Outro. (p. 17)

Com esta citação quero trazer o imbricamento inelutável entre o sujeito desejante e a cultura, lugar de dependência do Outro, onde buscamos, imaginariamente, e esperamos encontrar, a Coisa que satisfaria plenamente essa falta sem fim.

O desejo irá se remeter sempre à Coisa que supostamente nos tornaria plenos, sem falta. A Coisa se traduz sempre por um objeto que, na realidade nunca existiu, o qual foi perdido na inscrição de nossa humanidade, Coisa que supomos o Outro como portador. Por isso é a ele que nosso desejo será sempre endereçado.

Agora quero trazer dois aspectos que julgo importantes para se pensar as relações entre poder e desejo, são eles: a dimensão metonímica do desejo, bem como o desdobramento em necessidade, demanda e desejo efetuado por Lacan sobre este conceito de desejo, que, em Freud, era um conceito amplo.

Dentro da impossibilidade de sua total realização na realidade, o desejo não tem outra saída a não ser fazer-se palavra, diz Dor (1992); mas “apesar das acomodações discursivas que levam a evocar a satisfação ou a insatisfação do desejo, a dimensão do desejo não tem outra realidade que não uma realidade psíquica” (p. 141). Isso implica dizer que o desejo não tem objeto na realidade. Na dimensão do pensamento lacaniano que estou utilizando neste trabalho, o desejo surge inelutavelmente ligado a uma falta que jamais poderá ser preenchida por qualquer objeto real. Daí, afirma Dor (1989), que o objeto da pulsão só pode ser um objeto metonímico do objeto do desejo; isto é, sempre uma parcialidade de um todo desde sempre perdido. É pela instauração da demanda que se dá esta procura pelo objeto do desejo.

Se, como vimos até agora, o desejo só pode surgir numa relação ao Outro, será então a esse Outro que o sujeito desejante remeterá uma demanda. Como surge essa demanda? Devido à incapacidade da criança de satisfazer por si mesma as exigências orgânicas, ela vai necessitar, para satisfação dessas exigências, a presença de um outro. Deve-se observar, diz Dor (1989), que essas “manifestações corporais tomam imediatamente valor de signos para esse outro, uma vez que é ele que alivia e decide compreender que a criança está em estado de necessidade” (p. 144). Ora, conclui ele, estas manifestações corporais só têm sentido na medida em que o outro lhes outorga um sentido. Quando ocorre a primeira experiência de satisfação, não há nenhuma intencionalidade na criança de utilizar as manifestações corporais como mensagens remetidas a esse outro. Mas se essas manifestações

conferem um sentido para o outro, isso mergulha de imediato a criança num universo de comunicação, onde o outro intervém como uma resposta a algo que foi considerado como uma demanda. A resposta desse outro gera grande satisfação na criança, pode-se dizer, na linguagem lacaniana, gera um gozo suportado pelo amor da mãe. É a partir desse momento de experiência de satisfação que a criança começa a “desejar pela mediação de uma demanda endereçada ao Outro” (p. 145). Pela demanda é que se estabelece uma comunicação simbólica com o Outro, na qual a resolução dar-se-á no domínio da linguagem articulada.

Assim, é pela demanda que se dá a entrada na dimensão do desejo, o qual se inscreverá sempre entre a demanda e a necessidade. É pela demanda que se expressará o desejo, ultrapassando a mera experiência da necessidade. Em outras palavras, a demanda implica um a mais que se desprende da pura necessidade biológica; ou seja, pela demanda o sujeito desejante busca sempre algo que esse a mais jamais permitirá a plena satisfação. Esse fato é importante para se perceber a dimensão metonímica do desejo. A citação a seguir, ainda que um tanto longa, mostra claramente esse aspecto metonímico do desejo.

Este Outro que fez a criança gozar, por mais que seja buscado e seu encontro esperado, permanece inacessível e perdido enquanto tal, devido à cisão introduzida pela demanda. Assim também, este Outro torna-se a Coisa (...) da qual a criança deseja o desejo, mas que nenhuma de suas demandas, nas quais se apóie este desejo, jamais poderá significar adequadamente. A Coisa é inominável e sua essência está votada a uma “impossível saturação simbólica”, na medida mesma em que o fato da designação ratifica a relação impossível com a Coisa; quanto mais a demanda se desenvolve, mais aumenta essa distância com a Coisa. De demanda em demanda, o desejo estrutura-se pois, como desejo de um objeto impossível que está além do objeto da necessidade; objeto impossível que a demanda se esforça por querer significar. O desejo renasce inevitavelmente idêntico a si próprio, sustentado pela falta deixada pela Coisa, de tal forma que este vazio constitui-se tanto como o que causa o desejo, como aquilo a que o desejo visa. Além do fato de que esse vazio circunscreve um lugar a ser ocupado por qualquer objeto, tais objetos irão sempre constituir-se como objetos substitutivos do objeto faltante. (DOR, 1989, p. 146)

Penso ter delineado até aqui a categoria de sujeito desejante e seu metonímico desejo, o qual por uma demanda remetida ao Outro buscará um objeto de satisfação plena desde sempre inatingível. É por essa demanda desejante que esse sujeito aferra-se a qualquer promessa de satisfação. É nela e por ela que se pode mostrar as micropolíticas do desejo que operam no enlace do sujeito com a dimensão social, com a cultura e suas tramas de poder. É aí que o sujeito do desejo

advém. Se o poder busca a cooptação do desejo desse sujeito, por outro lado é esse mesmo desejo que determina uma resistência, uma linha de escape dessa submissão. O desejo opera dos dois lados da equação. A educação com seus sintomas pode nos mostrar isso. Talvez se possa perceber que é por uma certa pedagogia, ancorada numa hermenêutica referendada por um cientificismo psicológico, que opera uma tentativa, sempre vã, de sutura do desejo. E é, justamente esta tentativa de sutura da realidade do desejo que se faz presente nos discursos mercadológicos com suas promessas de satisfação, de sucesso; presentes, inclusive, no mercado da educação.

2 INVESTIMENTOS E DESTINOS DO DESEJO

“O desejo, domesticado pelos educadores,
Adormecido pelos moralistas,
Traído pelas academias,
Refugiou-se na paixão do saber”.
(LACAN)

Pensar a subjetividade hoje implica pensar os investimentos do desejo no mundo da produção capitalista globalizada. É pensar a dimensão simbólica e imaginária dos códigos que perpassam as relações mediadas por discursos pelos quais a relação saber-poder, opera no sentido de produzir “subjetividades agenciais dentro do contexto biopolítico: produzem necessidades, relações sociais, corpos e mentes – ou seja, produzem produtores” (HARDT e NEGRI, 2004, p. 51). Parece-me que é na produção dessas subjetividades agenciais que reside a questão da relação entre poder e desejo proposta por Foucault e Deleuze. Isto implica pensar como se operam os investimentos do desejo na sua relação capilar com os jogos do poder.

Neste princípio do século XXI o mundo é outro, diz Forbes (2004). A ordem social foi desregularizada pela globalização. A economia já não respeita fronteiras. Quem foi criado dentro dos ideais de escolha, realização e ganho da era industrial, hoje só encontra restos da indústria, diz ele. E mais, onde antes apontava a chaminé de fábrica hoje se encontra a tela da realidade virtual, num jogo de múltiplas opções. Isso causa desorientação. O sujeito da era industrial “marcado pelas identificações verticais (pai, pátria, moeda, fronteiras)” (FORBES, 2004, p. 195) é um sujeito pertencente ao mundo edípico, isto é, com orientações verticais bem definidas, com significações hierarquizadas e ideais bem marcados. Nesse mundo, diz Forbes (2004), o pai é figura de relevo dentro da ordem familiar, da mesma forma que os modelos de hierarquia nos modelos de gestão tayloristas e fordistas da ordem industrial. Tínhamos as identificações ocorrendo dentro de um eixo vertical. Isso explicava a organização piramidal do sistema de produção presentes no seio da família. Nesse modelo, o complexo de Édipo proposto por Freud, funcionava no sentido de explicar esse sujeito. Isso porque esse complexo também operava com

uma estrutura vertical de identificações. Nele o lugar do pai tinha papel fundamental. É necessário ressaltar aqui a relação entre o patriarcado e o poder, dentro do ethos da sociedade grega antiga, na qual Freud foi buscar o mito do complexo de Édipo. Derrida (2001) referindo-se ao lugar da lei, do comando, a topo-nomologia da lei, diz que seu lugar estava no arkheion grego, ou seja, inicialmente numa casa, num domicílio, num endereço, a residência dos arcontes, aqueles que comandavam. Estes cidadãos tinham, denotavam o poder político e eram reconhecidos como tendo direito de fazer e representar a lei. Conforme escreve Derrida (2001):

Levada em conta sua autoridade publicamente reconhecida, era em seu lar, nesse lugar que era a casa deles (casa particular, casa de família ou casa funcional) que se depositavam então os documentos oficiais. Os arcontes foram seus primeiros guardiões. [...] Cabiam-lhes também o direito e a competência hermenêuticos. Tinham o poder de interpretar os arquivos [da lei]. Foi assim, nesta domiciliação, nesta obtenção consensual de domicílio, que os arquivos nasceram. [...] a lei e a singularidade se cruzam no privilégio [...] No cruzamento do topológico e do nomológico, do lugar e da lei, do suporte e da autoridade, uma cena de domiciliação torna-se, ao mesmo tempo, visível e invisível [...] remetem a esta discussão arcôntica de domiciliação, a esta função árquica, na verdade patriárquica. (DERRIDA, 2001, p. 12-13)

Com estes argumentos de Derrida desejei efetuar um registro arqueológico da questão do poder patriarcal. Parece-me que fica clara a verticalidade da dimensão masculina, na figura do pai, em relação ao saber e às decisões políticas. O feminino desde então fora mantido longe da ágora; e assim o foi por longos séculos.

Porém, com a globalização essa verticalidade não se mantém. Isso porque a nova ordem social e econômica desfez a família em suas antigas formas, havendo uma desconstrução da figura paterna. Os grandes ideais já não existem; a função paterna foi diluída no social; o pai já não é mais o patriarca, foi destituído de sua antiga autoridade. O papel da mulher dentro dessa ordem social também mudou e com ela a função materna também sofreu mudanças radicais. Com relação a esta questão edipiana, candente nas discussões sobre a relação entre psicanálise e poder, e a mudança do papel da mulher nas relações sociais, principalmente dentro da família, registro aqui o que diz Kehl (2002), referindo-se a Hamlet e Édipo; dois “heróis paradigmáticos para a teoria psicanalítica, para ilustrar dois momentos do homem ocidental em sua relação com o pai e a Lei, em contextos culturais diferentes daquele que produziu a psicanálise” (p. 49). Édipo é o herói da

antiguidade que simboliza o Universal do inconsciente disfarçado como destino. Já Hamlet é um herói dos primórdios da modernidade, cuja ação, conforme Kehl (2002), se dá ainda *“em nome do pai; um pai traído, humilhado, mas apesar disso foi capaz de fazer seu herdeiro”* (p. 49).

Porém Kehl não acredita que Hamlet ou Édipo possam tipificar o neurótico e o homem contemporâneo. Isso porque “os dois personagens correspondem a culturas em que o ser é estável e o destino é determinado pela filiação” (KEHL, 2002, p. 49). A estes personagens ela acrescenta uma heroína burguesa, Emma Bovary⁵; representando o “encontro dramático entre os discursos e saberes dominantes e a emergência da alteridade viva e inquieta, que reivindica um lugar inexistente e a escolha de um destino singular, num mundo onde o pátrio poder ainda dava as cartas, sobretudo quando se tratava da vida das mulheres” (p. 49). Kehl aponta que no século XIX, o poder paterno estava presente na cultura, nos discursos e nas convenções; presente também e muito ativo “na teia de relações – a microfísica do poder – que determina, para a heroína, um lugar do qual ela tenta sair, mas não consegue” (p. 49). É na Modernidade, na ascensão definitiva do capitalismo e da industrialização da economia, com a passagem do poder soberano para o poder disciplinar, que a face abstrata do poder vai tornar-se muito mais eficiente do que sua, até então, encarnação em um pai/soberano. Através dos dispositivos disciplinares da modernidade o poder passa a ser exercido por meio do desejo de cada um. “Desejo de servidão, segundo La Boétie. Eficácia do poder disciplinar, para Michel Foucault” (KEHL, 2002, p. 50). Parece-me que Kehl quer apontar com isso, uma necessária ruptura na leitura da questão edipiana, com o deslocamento ou diluição do poder patriarcal da família para o contexto social, constituído por relações de poder horizontalizadas pelo poder disciplinar. A posição de sujeito da mulher passa a ser questionada, pela mulher, que fala, ao menos com seu sintoma. Não é por acaso, diz Kehl (2002), que o sujeito da psicanálise vai manifestar-se justamente a partir da fala de algumas contemporâneas de Emma; as mulheres burguesas do século XIX. Essa coincidência, segundo Kehl, vai revelar a posição das mulheres oitocentistas, uma posição emergente na ágora social patriarcal “que lhes conferiu a necessidade de produzir um discurso para nomear aquilo que só podia se manifestar, até então, como sintoma de histeria. Pois, como escreveu

⁵ Emma Bovary, protagonista do romance *Madame Bovary*, de Gustave Flaubert.

Dostoiévski, a histeria, no século XIX, era a salvação das mulheres” (Kehl, 2002, p. 50).

Kehl salienta ainda que a psicanálise é tributária de uma primeira virada ocorrida na cultura burguesa, a partir da qual a família patriarcal começou a dar os primeiros sinais de enfraquecimento. E hoje, segundo Kehl (2002), podemos perceber na produção teórica no campo da psicanálise “uma oscilação entre responder à convocação (impossível) para restaurar o Pai, nos moldes tradicionais, e trabalhar a partir da diluição (inevitável?) das instâncias de poder” (p. 85). Mas Kehl propõe uma reflexão que é importante registrar neste percurso teórico a que me propus. Ela diz que “embora essas modernas modalidades de poder não se concentrem em grandes figuras de autoridade, nem por isso os efeitos de seus microdispositivos são menos tirânicos” (p.85), pois os poderes disciplinares, levados a termo pelos próprios indivíduos, vão produzir um modo bem mais eficiente de adesão, conclui essa psicanalista.

Penso que nestas proposições de Kehl podemos perceber uma aproximação entre a psicanálise e o pensamento pós-moderno, que concebe o homem a partir de sua desconstrução em miríades de redes de poder; um homem de areia cuja solidez de qualquer essencialismo jamais será encontrada ao fim de uma genealogia. Ora, isso é Foucault, se pode pensar! Tudo bem, eu digo. E mais, é Foucault e a psicanálise em seus pontos de convergência, pois “é no encontro com os dispositivos capilares do poder que o sujeito tem oportunidade de inscrever no campo do Outro sua diferença, na forma de algum registro discursivo que lhe seja próprio” (KEHL, 2002, p. 134). E mais ainda, essa aproximação possível entre Freud e Foucault é evidenciada por Birman que diz:

[...] a leitura do descentramento do sujeito, promovido por Freud e o enunciado do conceito de inconsciente, se desdobra inevitavelmente na perda de qualquer consistência ontológica do sujeito. Com esta perda não se poderia mais falar rigorosamente na existência deste, mas apenas de formas de subjetivação. Estas seriam reguladas por jogos de verdade, inscritas em tecnologias de si e nos campos diversos da microfísica do poder. (BIRMAN, 2000, p.175)

Portanto, a partir destas considerações, para se pensar o homem pós-moderno, pode-se perceber uma quebra radical nos processos de idealização que atuavam como motor das identificações. Já não há grandes ideais no mundo pós-moderno. O Édipo do Freud da modernidade já não faz sentido nesse mundo

capitalista globalizado. Isso, segundo Forbes (2004), produziu no sujeito da pós-modernidade um desvario do gozo, vale dizer o desejo mais do que nunca está remetido ao Outro do imperativo social. Se a família não foi abolida, ela já não é mais constituída como antes. Assim, para se pensar os processos identificatórios dos sujeitos que se constituíram a partir dela, é necessário compreender as condições nas quais as funções paternas e maternas são possíveis hoje.

As mudanças nas relações de gênero que por sua vez determinam novas relações intrafamiliares, produzindo novas relações de filiação, destituíram o pai e seu nome como detentor do poder. O poder está atomizado na cultura, onde na realidade sempre esteve, só que catalizado, na família, pela figura paterna. As funções simbólicas já não podem ser pensadas como provenientes das identificações intrafamiliares; hoje existem funções simbólicas que se exercem na sociedade. Creio que, conforme os teóricos com que venho refletindo aqui, não se trata da abolição do Édipo, mas sim da necessidade de se repensar certa ortodoxia edipiana referenciada à modernidade que já não servem para esses tempos “pós” (modernos-estruturais-industriais...). A castração, isto é, a incompletude e desamparo do homem, parece que deve ser pensada como referindo-se a uma função paterna pulverizada no imaginário social. Os investimentos do desejo estão alhures, mais do que nunca amarrados ao imaginário produzido pela sociedade capitalista globalizada. Podemos dizer com Guattari (1996) que “o desejo permeia o campo social, tanto em práticas imediatas quanto em projetos ambiciosos” (p. 215).

Neste sentido, podemos pensar o investimento do desejo e suas demandas no campo social traduzido como um direcionamento do interesse na direção da produção capitalista globalizada mediada pela linguagem, por meio da qual se dá tanto a produção de mercadorias como de subjetividades. Serão os ideais presentes no imperativo social da sociedade de consumo que permeiam os campos do imaginário e do simbólico que vão operar na constituição de subjetividades assujeitadas ratificando por eles mesmos sua posição, seu lugar nesta sociedade. É um sujeito que produz sua própria imagem de autoridade. É uma forma de legitimação que não repousa em nada fora de si mesma, sendo repetidamente proposta pelo desenvolvimento de sua própria linguagem de autovalidação (Hardt e NEGRI, 2004, p. 52). As demandas do sujeito, remetidos ao Outro da cultura têm sua cooptação pelo contexto biopolítico (configurado pelas grandes potências

industriais e financeiras) o qual produz “necessidades, relações sociais, corpos e mentes” (idem, p. 51).

Aqui entra em jogo a questão fundamental das redes discursivas que operam nas lutas pela cooptação do interesse do sujeito no jogo biopolítico. Hardt e Negri (2004) apontam que “um lugar onde deveríamos localizar a produção biopolítica de ordem é nos nexos imateriais da produção de linguagem, da comunicação e o simbólico que são desenvolvidos pela indústria da comunicação” (p. 51). A comunicação, dizem eles, vai expressar o movimento e, também, controlar o sentido e a direção do imaginário no qual ocorrem as conexões comunicativas; isto é, o imaginário é direcionado pelos aparatos de comunicação, os quais determinam códigos de sentido. Se aqui os autores falam de um imaginário social, creio que posso perfeitamente efetuar uma interlocução deste com a dimensão do sujeito desejante e seu imaginário constituído também por uma linguagem, cujas bases são pulsionais. Os investimentos do desejo, ancorados por uma falta originária, cuja coisa faltante, como já vimos, é inominável, causará sempre mal entendidos na comunicação desse sujeito com o Outro; “pois a palavra, para além do sentido, comporta a dimensão do desejo naquilo que ela tem de mais enigmática, a saber: sua insatisfação” (PINTO, 2005, p. 62). Nesse aspecto, diz Eco (1997, p. 353): “O código intervém para dar um sentido a algo que, na origem, não o tem, promovendo certos elementos desse algo à categoria de significante”. Nesta ótica, o objeto do desejo deslizará sempre na linguagem e buscará por ela a completude. É essa mediação irredutível da linguagem e seus mal entendidos que fará com que o sujeito seja capturado numa rede discursiva do imaginário social, cujas tramas são permeadas de modo capilar por micropolíticas do desejo. Parece que é por via deste mal entendido que o discurso sofre pela ação do desejo que temos que buscar por onde se dá o investimento do desejo. Uma vez que o desejo tem o poder de subverter a racionalidade de qualquer escolha, pela produção de distorções na comunicação, será exatamente por ela que o sujeito será cooptado a colocar seus interesses onde estão os interesses do Outro que joga com o sentido dos códigos, por meio da produção semiótica destes sentidos.

Com Simon (2001), quero dizer que:

Ao introduzir o termo “produção” semiótica, estou tentando assinalar a centralidade daquelas práticas implicadas na formação e regulação do significado e da imaginação. Essas práticas incluem não apenas a criação de modos particulares de expressão simbólica e textual, mas também as formas pelas quais esses significados são colocados no interior de sistemas de distribuição e exibição. Como práticas de poder, são provocações de processos que constituem o saber, o significado e o desejo. (p. 63-64)

Mais uma vez surge o desejo imbricado na produção de sentido, em meio a relações de poder constituindo o imaginário social por meio do qual se dá seja o *“processo de reprodução, seja o processo de transformação de qualquer ordem social”* (SIMON, 2001, p. 64).

Mais ainda sobre o imaginário. Mance (1994), diz que os imaginários se constituem pela composição de inúmeros signos que vinculam sentidos e afetos. Isto me parece que vem corroborar o que afirmam Pinto e Eco, citados acima, sobre o papel da comunicação imbricada com a polissemia inerente ao desejo na produção de sentidos. Esta argumentação me ajuda a derivar, mais uma vez, para as relações de compromisso entre os afetos, o desejo, e a dimensão sócio-política constituída pelas redes de poder e suas micropolíticas determinantes do imaginário social. Assim, nesta dimensão micro do universo sócio-político:

O que encontramos não é uma interação ou determinação entre áreas plenamente constituídas do social, mas um campo de semi-identidades relacionais nas quais os elementos políticos, ideológicos e econômicos entrarão em relações instáveis de imbricação, sem nunca conseguir construir-se como objetos separados (Laclau, 1990). Isso provoca várias questões. O que é feito do sujeito? Qual é a mecânica da identificação? Laclau parece se basear em Lacan e ampliar seu vocabulário psicanalítico para incorporar uma perspectiva mais sócio-política. A identidade plena não é nunca alcançada, exatamente da mesma forma que o sujeito de Lacan é definido através da carência. A identidade exige atos de identificação e isso, por sua vez, implica agência e processo. O sujeito social pode assumir a responsabilidade por sua própria história, embora não para alcançar a “plenitude”. É esta incompletude que cria o “imaginário social”, o qual, por sua vez, é a esfera da representação. “O imaginário é um horizonte...Como modo de representação da própria forma de plenitude, ele está localizado para além da precariedade e dos deslocamentos do mundo dos objetos” (LACLAU, 1990). (MCROBBIE, 2001, p. 46-47)

Para finalizar esta discussão sobre a relação entre desejo, relações de poder e imaginário social, registro novamente o pensamento de Simon (2001) numa definição sucinta de imaginário social:

O que é preciso é alguma atenção àquilo que se poderia chamar de “imaginário social”, isto é, a forma de nomear, ordenar e representar a realidade social e física cujos efeitos possibilitam e, ao mesmo tempo, impedem um conjunto de opções para a ação prática no mundo. Essa idéia precisa considerar a questão do poder para além de sua concepção como algo que pode ser possuído e usado para constranger ou coagir física ou juridicamente a ação de outras pessoas. Exige uma noção de poder que enfatize seus efeitos produtivos, destacando a forma como ele funciona, não apenas sobre pessoas, mas através delas. Nessa visão, o poder é inerente às formas de saber e desejo que dirigem a possibilidade de conduta e ordenam possíveis resultados de certas formas de ação (FOUCAULT, 1982). (...) Integralmente vinculadas à noção de poder produtivo estão as práticas de produção semiótica. (p. 64)

Portanto, creio ser possível depreender daí que o imaginário social é a realidade social criada discursivamente pelos efeitos produtivos do poder operando sobre o sujeito desejante e o desejo de saber, na sua busca incessante de sentido. O desejo parece ser aí o elemento de físga dos interesses desse sujeito, pelo poder produtivo. Isso, a meu ver, explica a dimensão de cooptação e não de coação, exercida pelo poder.

2.1 Destinos do desejo

Pensar sobre os destinos do desejo implica pensar sobre as operações micropolíticas do desejo, ou seja, a operação das demandas em múltiplas redes de poder que atuam de modo capilar na tentativa de cooptação do interesse dos sujeitos desejantes, e, também, pensar sobre as operações de resistência que o desejo apresenta às referidas demandas. É neste jogo infindável que me parece ocorrer as lutas pelo poder de modo capilar, ou seja, o poder fragmentado em miríades de poderes aos quais visam as demandas do sujeito ao Outro. Seria neste jogo que se produz a conformação de subjetividades. Conforme Guattari (1996), “a questão micropolítica é a de como reproduzimos (ou não) os modos de subjetividade dominante” (p. 133). É essa dimensão micro da operação das demandas do desejo que não nos permitem falar em destino como apontando um lugar, um Eldorado ao

qual o sujeito busque chegar. Isso porque o que lhe falta é da dimensão do inominável, isto é buscamos aquilo que nunca existiu. É por isso que podemos dizer como Bartucci (2000), que nossos destinos como sujeitos serão sempre o de um projeto inacabado, produzindo-se de modo interminável. Isso implica a necessidade e a pertinência da proposta de Guattari (1996) de que a luta agora não é mais pela reapropriação somente “dos meios de produção ou dos meios de expressão política, mas também de sairmos do campo da economia política e entrarmos no campo da economia subjetiva” (p. 139).

Penso que essa proposição de Guattari é de grande importância para se compreender os processos de subjetivação que ocorrem na nossa sociedade globalizada e, dentro dela, a importância das escolas alternativas operando na desconstrução de certas posições de sujeitos. Esta proposição implica, a meu ver, a imbricação irreduzível das dimensões macro e micro do poder, isto é, ultrapassa a dimensão unicamente política e sociológica da questão do poder. É aquela questão da relação entre poder e desejo que se coloca no diálogo entre Deleuze e Foucault citado anteriormente. A dimensão da singularidade se faz presente aqui. Os vetores de força e suas resultantes, sempre parciais, é que vão determinar o aspecto provisório e cambiante dos destinos do desejo, dentro do imaginário social criado por essa dimensão micro das lutas pelo poder. E é justamente dentro dessa perspectiva que vejo as possibilidades de resistência a qualquer pretensa hegemonia, manifestada geralmente naquilo que em determinadas visões clínicas se chamaria de sintoma. Distúrbios escolares, por exemplo, podem ser inseridos aqui como uma reação do sujeito desejante à posição, ao lugar que o discurso da educação muitas vezes insiste em colocá-lo. É um destino recusado que se manifesta no chamado fracasso escolar. Aqui, mais do que em qualquer lugar, as micropolíticas do desejo têm papel preponderante na resistência à hegemonia, bem como na cooptação das demandas desse sujeito da educação.

Nesta conexão do sujeito e sua singularidade desejante com a dimensão do social, volto a citar o que disse Maurano (2003), que destaca o fato de que nessa imbricação do sujeito ao Outro, o campo da linguagem vai atuar como uma trama na qual estamos todos enredados. Assim, o Outro, a exterioridade, será aquilo que vigora no mais íntimo de cada um de nós. “Esta é a razão pela qual o Inconsciente, enquanto homogêneo ao desejo, enquanto expressão mesma do desejo, é social, referenda-se no que nos vem de fora. Dessa forma, o que é exterior e o que é

interior não se opõem: interconectam-se, numa torção” (p. 51-52). Como podemos ver, segundo ela, nossa interioridade é uma dobra da exterioridade, na qual o desejo, numa operação analógica, vai operar suas micropolíticas.

2.2 Educação e desejo

A investigação do desejo, do sujeito desejante, a partir das experiências com escolas alternativas, irá valer-se de um conceito importado da teoria do cinema – o conceito de modo de endereçamento, de Ellsworth (2001). Com este conceito aplicado à educação, procuro exemplificar a conexão entre conhecimento e desejo, sempre permeada pelos laços do poder. É um conceito útil para se pensar, na educação e na escola, o currículo e seus endereçamentos, operando na constituição dos sujeitos da educação. Podemos, a partir daí, mostrar sua função semiótica, seu poder de (re)significação operando na constituição simbólica do sujeito, que chega à educação com seu desejo. Mas mostrar também que é pelo desejo que o sujeito pode opor sua resistência ao discurso que a educação apresenta. Pois, como aponta Silva (1999, p. 107), “a vontade de saber pode estar ligada, como argumenta Foucault, à vontade de poder, mas ela está ligada também, por outro lado, ao desejo e à energia erótica”. O desejo, como já dito antes, está nos dois lados do jogo semiótico.

Ellsworth (2001), refere-se ao modo de endereçamento como algo que está no texto do filme, agindo, de alguma forma, sobre seus expectadores imaginados, reais, ou sobre ambos. Os filmes, diz Ellsworth (2001), não só visam e imaginam determinado público, como também desejam determinados públicos. Há um lugar, uma posição de sujeito, de onde e para onde o filme procura endereçar seus expectadores. Podemos dizer que o endereçamento se dá dentro de uma posição imaginária na qual quer encontrar ou então remeter o sujeito a quem é direcionado. Para isso opera com o desejo desses sujeitos sobre os quais busca cooptar seus interesses.

Dependendo do que se propõe o produtor cinematográfico, o endereçamento vai atuar ou no sentido de mudança na posição desse sujeito endereçado ou, então, na manutenção de sua posição, no seu lugar proposto pelo discurso fílmico. O modo

de endereçamento posiciona o sujeito no interior de relações de poder, de conhecimento e do desejo. O embate dar-se-á com o desejo desse sujeito.

Neste ponto trago o questionamento proposto por Ellsworth, ao efetuar a transposição desta categoria do endereçamento do cinema para a educação:

E, uma vez que a educação tem a ver com mudança, como um educador ou uma educadora pode reescrever algumas dessas questões? Pode a mudança social ou mudanças individuais nas formas como alguém compreende o mundo começar – e ser estimulada – pelas formas como os estudantes e as estudantes são endereçados pelo currículo e pela pedagogia? Podem os professores e as professoras fazer uma diferença em termos de poder, conhecimento e desejo não apenas por aquilo que eles e elas ensinam, mas pela forma como eles e elas endereçam seus alunos e suas alunas? (ELLSWORTH, 2001, p. 41).

A partir dessas questões, para respondê-las, Ellsworth, em primeiro lugar, vai dizer que não existe nenhum ajuste exato, nenhuma correspondência direta entre endereço e resposta. Isto nos leva a concluir que não há modo de garantir a resposta a um determinado modo de endereçamento, a uma idealização. Isso elimina qualquer determinismo inerente ao processo de educação. Na escola convencional podemos sentir os reflexos disso, por exemplo, nos chamados *distúrbios de aprendizagem, problemas disciplinares, nos fracassos escolares, nas frustrações*, que desfilam pelos SOEs e gabinetes psicopedagógicos. Na realidade são marcas da diferença irreduzível entre endereçamento e resposta do sujeito desejante, que traz em si o mal-entendido do desejo. Mal-entendido do desejo como fundamento do laço social. O desejo sempre a subverter posições de sujeito!

É em função dessa subversão engendrada pelo desejo que Ellsworth (2001) vai dizer: “Nós, professores, não podemos observar diretamente a desordenada dinâmica do desejo, da fantasia e da transgressão que inevitavelmente descarrilham os conhecimentos e as identidades sociais que nossos currículos oferecem aos nossos alunos – ou a nós próprios” (p. 69). Por mais que se tente, pela racionalidade, não se obterá êxito na sutura deste espaço de falta, aonde o desejo vem povoar de sonhos, de fantasias. Aqui a educação convencional vai falhar sempre, já que nela está implícita a homogeneização impossível da singularidade desejante.

Ellsworth (2001) nos traz três afirmações a respeito da diferença entre o endereçamento e a resposta, as quais citarei no intuito de referendar a importância da práxis da educação nas escolas alternativas dentro da perspectiva do sujeito desejante.

Em primeiro lugar, aponta Ellsworth (2001), deve-se levar em conta que o espaço da diferença entre o endereçamento e resposta é um espaço social, o qual é “formado e informado por conjunturas históricas de poder e de diferença social e cultural” (p. 43). Em segundo lugar, este espaço da diferença entre endereçamento e resposta é um espaço que vai carregar “os traços e as imprevisíveis atividades do inconsciente, tornando-o, assim, capaz de escapar à vigilância e ao controle tanto por parte dos professores quanto por parte dos estudantes” (p. 43). E, por último, este espaço da diferença entre endereçamento e resposta estará sempre à disposição dos professores como um recurso poderoso e surpreendente. “Entretanto, e de forma paradoxal, os professores não podem controlar o modo de endereçamento – nem mesmo por meio de práticas pedagógicas como, por exemplo, as práticas chamadas de “dialogais”, cuja intenção seja regulá-lo” (p. 43).

Penso que essas afirmações vêm ao encontro da práxis das escolas alternativas, pelas quais o desejo de aprender e a liberdade de escolher o que, quando e de que forma exercer o aprendizado compõe o elemento essencial dessa práxis. Nela, o desejo se manifesta na ação de conhecer e de significação. Nessas escolas, talvez o sujeito da educação tenha respeitado seu lugar histórico e social, a partir do qual seu desejo de aprender se manifesta, com todas as consequências que o pertencimento a esse lugar possa acarretar. Nessas práxis 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” (ELLSWORTH, 2001, p. 49). Isso faz muita diferença quando se pensa sobre os jogos de poder nos quais as escolas estão inseridas; nos quais a competição pelo prazer, pelo desejo e pela atenção do sujeito está sempre presente.

3 ESCOLAS ALTERNATIVAS

Começo este capítulo alongando um pouco mais a crítica às escolas convencionais para então, em contraponto, derivar para o tema das escolas alternativas. Uma parte substancial deste capítulo está ancorada na argumentação de José Contreras a respeito desse tema.

Sobre a escola convencional, diz Contreras:

(...) que hoje quando se pensa em escola geralmente se pensa em salas de aula separadas, em prédios que constituem recintos fechados, sem outra vida que não a vida escolar; salas onde convivem, com maior ou menor restrição, meninos e meninas com a mesma idade, sob a presença de um único adulto, em relações massificadas e carregadas de normas impostas pelo efeito desta massificação. Assim pode-se perceber: Aulas nas quais as atividades fundamentais ocorrem enquanto estão sentados ante uma mesa, seguindo uma seqüência de atividades determinadas por um currículo fragmentado em cursos e um horário que estabelece um momento e um tempo para a aprendizagem acadêmica que o separa, por sua vez, de outras experiências e saberes. Toda uma estrutura que supõe que a escola é, fundamentalmente, o lugar para ser ensinado, mais que para aprender, o que requer uma ordem seqüencial, e que a atividade em aula passa por variantes de um princípio fixo: todos fazem o mesmo, ao mesmo tempo e da mesma maneira, para chegar ao mesmo lugar. E isto supõe a aceitação de que o ensinar, “educar-se”, é uma obrigação, o que significa que deve nascer da força de vontade ante o dever, mas também, que se tal vontade não surge, pode chegar a ser obrigada, à força. (CONTRERAS, 2004a, p. 10)

Trouxe esta citação porque me parece que nela estão contidas, de forma concisa, as questões da linearidade curricular, da disciplina e da verticalidade do poder em sala de aula (professor detentor do poder de transmitir e avaliar conhecimentos e assim classificar perfis) e, por fim, a obnubilação do desejo de aprender pela obrigação de aprender seja lá o que for que a escola e seu currículo apresentam.

Uma outra escola, com outras experiências educativas, surgiu como possibilidade, como contraponto a essa escola convencional. São escolas cujos atos de fundação não estão ancorados em nenhuma metanarrativa política ou epistemológica, mas sim no desejo de seus sujeitos. Trata-se das chamadas escolas alternativas, que buscam 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, 2004a, n. 341, p. 9).

Aqui inscrevo o que pensa Begoña González a respeito do conceito de escola alternativa:

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 idéia podem ser, e são diversas, e a tarefa é definir estas peculiaridades. (GONZÁLEZ, 2006)

Para González o conceito de escola alternativa está imbricado a processos, a 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 (2004b), 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, 2004a, p.13)

Com Contreras pode-se dizer que as escolas alternativas são aquelas cuja práxis está baseada na não coerção, no respeito à infância e à atenção singular a suas necessidades e desejos. Há uma preocupação de não eclipsar o desejo de aprender com que a criança vem à escola. Pacheco 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)

Pode-se vislumbrar aí uma práxis que certamente não se dá sem muita luta entre os vetores de poder que atravessam a instituição escolar e a cultura; já que é uma práxis capaz de subverter os processos de subjetivação inerentes à educação convencional, na qual parece não contar o desejo de cada criança frente ao olhar panóptico do professor e seu plano de aula.

3.1 Contextualizações

Em se tratando de possibilidade de subversão da práxis das escolas convencionais, quando eu disse logo acima que surgiu uma outra possibilidade de escola – de uma escola alternativa –, na realidade não estou falando de uma realidade já consolidada, mas sim de uma luta sem tréguas, travada até os dias de hoje. Isto se mostrará de forma clara no decorrer da pesquisa, quando estiver tratando mais especificamente das escolas que servem de referência a esta investigação.

Contreras (2004b) diz que, se historicamente encontramos um modelo escolar consolidado que reivindica para si todo o significado da palavra escola, também é certo que em várias épocas e lugares houve formas diferentes de educação e espaços distintos de crescimento e aprendizagem infantil. O que ocorre,

[...] é que a história convencional da educação e da escola costuma ser a história da educação e da escola convencional. De tal modo que normalmente se apresentam estas experiências “alternativas” como desvios marginais e temporais de um único caminho conduzindo a um único modelo (CONTRERAS, 2004a, p. 13) [tradução livre].

Porém, o que importa salientar é que, ao mesmo tempo em que esta idéia hegemônica de escola se consolidava, surgiam experiências de escolas diferenciadas com “outras concepções de espaços, tempos, agrupamentos,

relações, aprendizagens, atividades, etc”. (CONTRERAS, 2004a, p. 13). Estas experiências foram ocorrendo em lugares e em épocas diferentes.

Algumas destas experiências, aponta Contreras (2004a), ocorreram ainda no século XIX, como, por exemplo, a escola Yásnaia Poliana, fundada pelo escritor russo León Tolstói, e na América a Escola Laboratório criada por John Dewey. Porém, essas experiências não eram as únicas, “o próprio Dewey, juntamente com sua filha escreveu, nos primeiros anos do século XX onde mostravam várias experiências de escolas que hoje chamaríamos de alternativas, mas que os Dewey chamaram significativamente Escolas do amanhã” (Contreras, 2004a, p. 13). No século XX, a par do movimento Escola Nova, que buscava uma renovação da escola pela adequação de práticas mais condizentes com o crescimento infantil, surgem experiências muito significativas como a de Freinet, em 1935, criando sua própria escola, como alternativa ao sistema educacional público oficial. Já, em 1924, na Inglaterra, A. S. Neil, havia criado a hoje legendária Summerhill. Mas também havia na Inglaterra além de Summerhill, e dentre outras experiências, a escola Dartington Hall, criada em 1926, que sobreviveu até 1987.

Muitas outras experiências foram ocorrendo, tanto na Europa como na América. E não são tão raras como se pode ser tentado a pensar. Alguns exemplos de escolas alternativas que funcionam hoje:

El centro experimental Pestalozzi, “El Pesta”, no Equador, fundada por Rebeca Wild, e que atende crianças e jovens de três a dezoito anos, funciona num espaço aberto, em contato com a natureza e com uma ampla oferta educativa.

Sudbury Valley School, EUA; com aproximadamente 200 alunos, onde cada criança se dedica àquilo que mais lhe interessa sem que ninguém faça juízo de valor sobre essa eleição. Não há aulas, mas áreas de usos múltiplos, com prioridade para as atividades ao ar livre.

Free School, de Albany, nesta escola estadunidense os alunos e professores fazem seu desjejum juntos e a partir daí cada aluno planifica as atividades do dia. Cada dia é diferente do outro. Todos os membros participam da vida escolar num mesmo plano de igualdade.

Els Donyets, em Olocau, Valência, na Espanha. Uma escola inspirada no conceito reichiano de autorregulação e nos princípios educativos de Summerhill.

Paideia, em Mérida (Badajoz), cuja origem está em Frenegal de la Sierra na tentativa de fundação da Escola em Liberdade, projeto abortado pela administração

franquista. Essa iniciativa de fundar o Coletivo Paideia se deu por meio de três educadoras: Concha Castaño Casaseca, Maria Jesús Checa Simó e Josefa Martín Luengo.

Certamente não poderia faltar aqui A Escola da Ponte, em Portugal e El Roure, na Espanha. Estas – como experiências referenciais desta dissertação – serão abordadas de forma mais detalhada ao longo do texto; ressaltando que a Escola da Ponte é inspiração maior para a práxis da Escola Bibiano de Almeida, em Pelotas.

Enfim, há um amplo universo de experiências alternativas. Poderia seguir este percurso genealógico no rastro dessas experiências, mas não é o caso, pois o que pretendo neste capítulo não é um relato histórico das escolas alternativas, mas sim tentar trazer para reflexão, por meio de análise, o fato de que, paralelamente à história hegemônica da escola convencional, há toda uma história muito “mal contada” das experiências alternativas e que estas experiências começaram e estiveram sempre presentes, desde os princípios da organização da escola como tal. Isto é, se podemos dizer que a história da escola convencional tem pouco mais de cem anos, a história da “outra escola” também. Mas quem é que sabe? Quem fala dessa história?

Ao percorrer inúmeras historiografias sobre educação, bem como ao procurar em qualquer biblioteca de obras referentes à educação e pedagogia e pesquisas sobre educação, tem-se a impressão de uma perene tautologia, variações sobre o mesmo tema: a educação e a escola convencionais. Não há outro modelo pensado fora de qualquer proposta reformista, salvo raras exceções. Só há uma escola, e é sobre ela que se pensa à exaustão. Na realidade, dizendo isto, estou repetindo, por paráfrase, o que pensa Contreras quando diz:

Muitas pedagogias têm estado mais preocupadas com a discussão ideológica e teórico-prática das políticas e das práticas nas escolas convencionais, mas, precisamente por isso, ficam imobilizadas no que não analisam: o que se entende por política, como somente aquilo que depende da ação administrativa, e o que se entende por escola, sem pensar que pode ser outra coisa. As pedagogias ficam presas na reação crítica, que fica enredada em seus próprios esquemas do que se critica, no lugar de estarem abertas a captar novas experiências e realidades que tem mostrado e que mostram outros caminhos para a educação e para as escolas. (CONTRERAS, 2004a, p. 15).

Nesta citação desejo ressaltar uma provocação importante do autor quando diz que por estarmos presos a uma crítica ao mesmo modelo convencional de escola isso acaba impedindo o pensamento de se lançar à captura de novas experiências e realidades que mostram outros caminhos possíveis para a educação e para as escolas. Ancorado nestas argumentações de Contreras passo a apresentar, no capítulo seguinte, duas experiências de escolas alternativas.

4 EXPERIÊNCIAS DE ESCOLAS ALTERNATIVAS

4.1 A escola El Roure

4.1.1 *Gênese e história*

A escola El Roure é fruto dos percursos pessoais e profissionais do professor Cristóbal Gutiérrez e da professora Begoña González. Diz González: “eu, desde adolescente, sonhei em criar uma escola diferente da que conhecia; uma escola que permitisse um maior espaço de experimentação, reflexão, criação e expressão” (2006). Em 1995, o professor Gutiérrez dirigiu um curso chamado “Crescer com os filhos”, e foi a partir deste curso e do encontro entre ele e a professora González, contando com o apoio de algumas famílias, que foi fundada “La Casita”, no bairro de Gràcia, em Barcelona; um espaço para meninos e meninas de um a seis anos, que tinha por princípio básico “o respeito pela alma infantil” (GONZÁLEZ, 2004, p. 30).

No ano de 2001, com o local no limite de sua capacidade e com uma longa lista de espera, o projeto mudou-se para uma propriedade na zona rural, a uma hora de Barcelona. Para que isso fosse possível, foi necessário o apoio desinteressado de muitas pessoas, afirma González (2004). Também mudou a faixa etária das crianças que passou a ser de três a doze anos. Neste novo local, o projeto inicial *La Casita* transformou-se na escola El Roure.

4.1.2 *O Cotidiano do Projeto*

Em El Roure trabalham quatro adultos e freqüentemente contam com a colaboração temporária de estudantes em estágio ou com alguma pessoa interessada em conhecer a realidade da escola. Também é comum a presença de pais ou mães, que se dispõem a colaborar nas atividades diárias da escola. A escola

conta, atualmente, com cerca de 40 crianças, sendo que cada adulto ocupa-se, em média, com um grupo de nove a dez crianças.

Nesta escola 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.

Na escola El Roure, 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 disponível nele como em função de seus próprios interesses ou necessidades. Segue uma descrição do espaço da escola.

O espaço interior se compõe de uma sala com piso próprio para atividades de movimento; uma zona de espaços interligados dispoendo de diferentes materiais; uma zona de oficinas (natureza, plástica e ciências); uma área de biblioteca, jogos de mesa e sala de reuniões, cozinha e sala de refeições. Já no espaço exterior há uma área de jogos motrizes e com areia; uma área com galinheiro, campos abertos, pista de esportes e uma zona jogos motrizes em um bosque (trapézio, cordas, etc...) com muita natureza ao redor.

4.1.3 A autonomia na aprendizagem

Em El Roure, diz González (2004), acredita-se que o maior tesouro da infância é o desejo de aprender. Por essa razão os elementos que possibilitam uma aprendizagem autônoma – como a curiosidade, a inocência, a fantasia, a experimentação, a investigação e o pensamento divergente – são muito cuidados na

escola. Na escola se crê que a aprendizagem genuína nasce daquilo que pulsa de forma viva no presente, seja de um encontro ou de um desencontro com o outro; de um pensamento ou idéia que surge e que poderá se realizar, ser expressa. Assim:

Em El Roure, é de máxima importância o processo íntimo de cada menino e menina. As necessidades não explícitas das crianças, como a de solidão ou de tristeza, de descarga de tensões, de busca do próprio lugar no grupo, de observação, etc., se manifestam em um espaço de liberdade com toda sua clareza e amplitude. Poder viver sem interferências cada momento destes processos vitais permite sua integração e, assim, todo o organismo amadurece segundo suas próprias diretrizes. (GONZÁLEZ, 2004, p. 31)

Segundo González (2004), cada criança vai protagonizar seu percurso próprio com seus ritmos e pulsações em constante movimento, sendo que cada situação vivida vai provocar emoções, ajustes e desajustes, impulso ou inibições “e os adultos estamos ali para acompanhar essa delicada e sutil trama (entramado) que vamos tecendo ao viver e que dá a medida da complexidade que somos” (idem, p. 31).

O fundamental, afirma González, é o movimento que gera o desejo de aprender e o caminho que este desejo toma, conduzido pelo saber inato da própria criança. El Roure, segundo González, vai somente oferecer os recursos e possibilidades de novas aprendizagens, descoberta de novos horizontes, que cada criança pode exercer tanto sozinha como com os outros, conforme seu desejo. Isto se concretiza por meio dos materiais educativos (muitos destes materiais criados e elaborados na própria escola), constantemente à disposição das crianças e das propostas de atividades voluntárias, sempre flexíveis, dirigidas às diferentes faixas etárias. Desta forma, a escola pensa estar respeitando a heterogeneidade das crianças que ali estão, pois não existe um padrão de conduta, de atitude conveniente, nem tampouco um marco organizativo que possa obrigar a uma uniformidade homogeneizadora.

Conforme González, a estrutura didática da escola permite que cada criança se incline para as atividades e pessoas que mais lhe interessem em cada momento. Cada criança é respeitada em sua personalidade, sua forma particular de expressar-se e de ser, de modo que a menina ou menino pode “estar triste, contemplativo, só, não comunicativo, (...) e também, mostrar-se tímido, enfadado, sofrido, apático,

indiferente, do mesmo modo que poderá mostrar-se ao contrário de todos estes estados de espírito” (GONZÁLEZ, 2006).

Ainda sobre a forma de como em El Roure se pensa a criança e o processo de aprendizagem, diz González:

A capacidade de aprender é, como todos sabemos, muito grande na infância e é imprescindível para o crescimento. A questão fundamental, para mim, é que o processo de aprender é complexo, implica todo o ser e depende, de uma forma determinante, de que seja o mesmo menino ou menina quem guie e protagonize seu percurso e seu tempo (o momento adequado, sua duração e ritmo). Visualizo o mapa do aprender no menino e na menina como uma complexa teia de aranha que cada um vai tecendo de acordo com um guia interno e em função das possibilidades que o entorno lhe oferece. Este percurso, que cada menino e menina realiza quando empreendem uma aprendizagem, não é, em absoluto, linear, nem único. Pelo contrário, se estabelecem simultaneamente uma infinidade de variados processos de aprendizagem, em aspectos diferentes, cada um com seu peculiar ritmo de tempo, ou seja, momentos de intensidade, de interrupção, de tranqüila atividade, etc. (GONZÁLEZ, 2006) [grifos meus]

A atitude da escola é a de acompanhar, apoiar e alimentar estes processos, tanto no nível coletivo como no individual. A família está sempre implicada neste processo e, por isso, González (2004) ressalta a importância da comunicação permanente com os pais das crianças. Aliás, cabe ressaltar a importância da atitude familiar desde a fundação de La Casita, embrião de El Roure, até a manutenção do projeto, como hoje está. Os pais são fundamentais para o funcionamento e manutenção desta escola.

A seguir apresento uma descrição narrada por González (2004), das atividades das crianças em El Roure.

Nesta escola, as crianças decidem espontaneamente o que desejam fazer em cada momento. Além disso, são feitas propostas voluntárias de atividades para cada dia. Elas podem partir tanto dos adultos como das próprias crianças e acabam aumentando com o tempo, em função do interesse que acabam despertando. Como exemplo de atividades a professora Begoña González elenca: elaboração de uma revista, experimentos em meio à natureza, linguagem de sinais, construção e uso de jogos de mesa de outras culturas, e oficina de imagem em movimento. Há também crianças que ajudam na horta, uma menina ou menino ensina danças tradicionais catalãs, além da elaboração de cardápios e listas de compras para o dia.

A partir dos seis anos, as propostas voluntárias de atividades implicam um compromisso de assistência em se tratando de atividades de grupo, tais como

representação teatral, elaboração de revista, etc. Existe intervenção do adulto nas atividades sempre que for constatado, em situações concretas, algum bloqueio no processo de aprendizagem ou desenvolvimento natural da criança. Sem dúvida, afirma González (2004), que há uma série de normas básicas que visam garantir a segurança e o clima de confiança e tranquilidade de cada criança. Não são permitidas agressões, sejam elas de forma física, verbais ou psicológicas. Os adultos intervêm no sentido de que as crianças desenvolvam a aprendizagem de convivência: levar em conta o outro, respeitando sua atividade, seu espaço e sua forma de ser, etc., e aprendam a resolver seus conflitos por meio da comunicação e do diálogo.

Para encerrar estes escritos recolhidos e dedicados à experiência da escola El Roure julgo importante pontuar agora o que disse a professora Begoña González a respeito da relação de El Roure com o sistema educativo oficial.

Questionada sobre como situar o projeto da escola dentro deste quadro da sociedade atual e suas relações de poder, González ponderou que, por um lado, El Roure é um espaço incontrolado na medida que não figura como um centro educativo regulamentado. Tudo o que acontece ali é escolha e responsabilidade única dos adultos educadores, tanto dos profissionais quanto dos pais e das mães. O vazio legal existente na Espanha, no que diz respeito à regulamentação das escolas não convencionais e o caráter não policial do sistema educativo, permite, segundo ela, uma liberdade total nas atividades da escola, bem como no envolvimento das famílias no projeto educativo de El Roure. A consciência dos limites e da situação de relativa insegurança é assumida tanto pela escola quanto pelas famílias.

Por outro lado, acrescenta González, esta situação será possível enquanto se mantiver a pequena dimensão da escola El Roure e não proliferarem em demasia outras experiências como esta e, também, enquanto escolas como El Roure operarem como solução, ainda que microscópica, aos problemas do sistema educativo no que diz respeito às crianças que não se amoldam à rígida estrutura e seus cânones. Depois, provavelmente, diz González, entrar-se-á numa outra fase, a do reconhecimento e a integração ao sistema educativo convencional e sua demanda por escolas diferentes. Com esta integração, provavelmente chegará a perversão do espírito que originou esta experiência alternativa, bem como a normalização de seus projetos e metodologias. Assim já tem ocorrido no passado

em momentos de ânsias de renovação pedagógica, pondera González; de certa forma um tanto niilista. Parece-me que estas ponderações de González sustentam-se na idéia de escolas alternativas encapsuladas, do lado de fora de uma determinada realidade social; estando a salvo, temporariamente, dos efeitos de um poder político, que fatalmente acabará subjugando esta escola, trazendo a mesma para dentro de seu âmbito de atuação. Estas argumentações, a meu ver, denotam uma idéia de escola alternativa exclusivista, essencialista, um paraíso fora do inferno do sistema educativo oficial; sustentando, assim, a idéia de um binarismo dentro/fora – das esferas do poder, de um imaginário, de um sistema político educacional, de éticas e de valores morais.

Quanto às relações de poder, González diz que lhe interessa centrar este tema na prática cotidiana, em torno das relações interpessoais. Pondera que as crianças refletem perfeitamente a realidade da sociedade a que pertencemos, já que estão absolutamente receptivas ao que as rodeia. Reproduzem as estratégias de relação baseadas no poder; a chantagem, as manipulações, a mentira em proveito próprio, etc. Têm sido vítimas e testemunho destas relações. Assim, a intervenção em El Roure está sempre direcionada tanto às crianças quanto aos seus pais. A finalidade é tanto questionar estas atitudes quanto localizar e resolver a necessidade que a tenha provocado. Diz González (2006): “a mensagem implícita e explícita é de que existe uma dinâmica de relação consigo mesmo e com os demais mais reconfortante, ainda que mais arriscada por ser exposta: a de aprender a olhar as próprias reações, emoções, pensamentos e expressar-se desde este reconhecimento”.

Begoña González diz que nas relações entre adultos e crianças deve existir um posicionamento muito claro do lugar que corresponde a cada um. Desde sua posição, os adultos são responsáveis pelo cuidado das crianças, e possuem a perspectiva e a consciência adquiridas por seus anos e experiências de vida. Isto lhes dá uma autoridade natural necessária para o crescimento das crianças. Para crescer com segurança, as crianças necessitam da confiança de um adulto próximo, no sentido de que este lhes guie e dê apoio, e que também possa decidir sobre aquilo que elas não estão preparadas ainda para discernir. O adulto vai, também, manifestar com clareza e tranqüila firmeza os limites de seus movimentos, do que pode e não pode fazer, sempre deixando espaço de liberdade necessário para que possa ocorrer a exploração e a aprendizagem autônoma.

4.2 A ESCOLA DA PONTE

4.2.1 Gênese e história

A Escola da Ponte é uma escola pública, situada em Vila das Aves, acerca de trinta quilômetros da cidade do Porto. Funciona como Escola Básica Integrada que leciona o primeiro e segundo ciclos do ensino básico. Consta, atualmente (2006), com 230 alunos distribuídos por três núcleos.

Em 1976 era uma escola igual às outras escolas públicas de Portugal, “ou pior que as outras porque registrava muito maior índice de insucessos do que as outras da região”, diz José Pacheco.

O trabalho escolar estava centrado no professor, cuja atividade estava engessada em manuais iguais para todos, determinando uma atitude de aprendizagem passiva, por parte dos alunos. Esta atitude pedagógica de homogeneidade curricular imposta a diferentes histórias de vida resultava no desconhecimento das experiências socioculturais das crianças. As crianças estavam em perene desvantagem junto ao conceito de cultura reconhecido e transmitidos pelos referidos manuais. Dentro deste descompasso, a Escola da Ponte era um “arquipélago de solidões” diz Pacheco (2006).

Então, a partir deste ano de 1976, começaram os processos de mudança que jamais cessaram, pois como afirma Pacheco (2004), na Ponte nada foi inventado. O que ocorreu foi que ao longo do percurso da Escola da Ponte os problemas geravam interrogações e as interrogações conduziram à busca de soluções. As contribuições que surgiam para a solução dos problemas eram testadas e avaliadas e as propostas que funcionavam passavam a integrar o projeto da escola.

A seguir apresento um fragmento das mudanças operadas na escola no período de 1976 a 2001 retirados do texto *Fazer a Ponte* (2001). E, entre estes fragmentos, alguns comentários meus.

Em 1976, a escola deparava-se com um complexo conjunto de problemas: uma cultura individualista; o isolamento face à comunidade, do contexto; manifestações de exclusão escolar e social; problemas disciplinares; falta de verdadeiros projetos; inexistência de reflexão crítica das práticas; ausência de uma atitude crítica e investigativa; ausência de fundamentação das opções

(metodológicas e outras); hegemonia de metodologias centradas no professor; organização burocrática; instalações precárias, insalubres e com equipamento antiquado.

Aqui parece importante ressaltar que a posição geográfica da escola fala metaforicamente da posição social de seus sujeitos. Ela estava localizada em um velho prédio contíguo a uma lixeira. Cresciam ervas nas paredes; para sentarem os alunos traziam bancos de suas casas e, também, improvisavam mesas. Em sua entrevista para comigo, quando questionado sobre os motivos de criação de uma proposta alternativa para a Ponte, disse Pacheco (2006):

[...] a causa mais direta da escola alternativa foi o facto de haver aquilo que eu ouvia dizer: a turma do lixo, insucesso repetido, a exclusão, todos esses fundamentos que ainda hoje são o dia a dia dos sistemas educativos, não só do chamado terceiro mundo – como queiram chamar, porque eu não gosto nada dessas designações – e outros países em via de desenvolvimento, mas também na Europa (...) As experiências alternativas, eu penso que surgem por reação à ineficácia do modelo hegemônico produzido.

De certa forma, como uma metáfora, se pode dizer que estas condições, ou talvez melhor dizendo, essas posições de sujeito, começaram a ser demolidas juntamente com as paredes da escola, pois hoje na Ponte não há salas de aula, nem mesmo aulas formais. Há um espaço onde as crianças se espalham agrupando-se, ou não, conforme seu desejo para uma aprendizagem na qual o professor é um elemento do grupo, ou melhor, de todos os grupos. *“O derrubar das paredes libertou alunos e professores da rigidez dos espaços tradicionais e acompanhou a derrubada de outros muros” (PACHECO, 2004, p. 82).*

Quando da fundação do projeto, em 1976, Pacheco (2006) afirma que os objetivos foram traçados no sentido de concretizar uma real diversificação das aprendizagens, cuja referência era uma política de direitos humanos que pudesse garantir as mesmas oportunidades educacionais e de realização pessoal para todos; promover a autonomia e a solidariedade; bem como operar transformações nas estruturas de comunicação e intensificar a colaboração entre instituições e os diferentes agentes educativos.

A seguir uma descrição sintética do percurso do Projeto da Escola da Ponte (PACHECO, 2001, p. 20-21).

Entre 1976 a 1980

Problemas Identificados:

O trabalho escolar estava totalmente centrado no professor e informado por manuais iguais para todos. Os professores encontravam-se física e psicologicamente isolados, cada qual na sua sala, por vezes em horários diferentes dos outros professores. A escola funcionava num velho edifício contíguo a uma lixeira. Nas paredes, cresciam ervas. O quarto-de-banho, no exterior, estava em ruínas e não tinha porta.

Dispositivos Introduzidos:

Projecto Educativo; contactos com os pais; comissão de pais; parcerias; associação de pais; plenário de alunos; registros de auto-planificação e auto-avaliação dos alunos; tribunal; núcleo documental; jornal de parede; jornal escolar; “folhas de rascunho”; “textos inventados”; visita de estudo; ficha de informação.

Entre 1980 a 1984

Problemas Identificados:

Tomou-se também consciência de novas e maiores dificuldades. Considerou-se não ser possível construir uma sociedade de indivíduos participantes e democráticos enquanto a escolaridade fosse concebida como um mero adestramento cognitivo. O relacionamento com os pais dos alunos era formal, individual e não-permanente. As crianças passavam as férias no abandono da rua a sonhar com um mar inacessível.

Dispositivos Introduzidos:

Assembleia de alunos; convocatórias; Actas; relatório, manifesto; listagem de direitos e deveres; cartaz dos aniversários; registro de presenças; pedido de palavra; “perdidos e achados”; plano quinzenal; ficha de avaliação formativa; “preciso de ajuda”; registro de disponibilidade; “livro da vida”; “acho bem, acho mal”; cartaz da correspondência; viveiro do bicho-da-seda; trabalho cooperativo em equipa de professores.

Entre 1984 a 1991

Problemas Identificados:

As crianças que chegavam à escola com uma cultura diferente eram desfavorecidas pelo não reconhecimento da sua experiência sociocultural. Transferiam para a escola problemas dos bairros pobres onde viviam e requeriam grande investimento no domínio afectivo e emocional. A colocação das crianças ditas com necessidades educativas especiais junto dos normais era insuficiente para que não interiorizassem incapacidades e não se vissem negativamente como alunos e como pessoas.

Dispositivos Introduzidos:

Reuniões de Sábado; trabalho cooperativo em grupo heterogéneo de alunos; grelha de objectivos; caixa dos segredos; plano diário; capa de arquivo dos trabalhos; registo de pesquisa; jogos educativos; mural do “jogo das perguntas”; mural de avisos e recomendações; terrário; gestão dos cacifos; clube dos leitores; trabalho “com liberdade e categoria”; aula directa estabelecida pelos professores.

Entre 1991 a 1996

Problemas Identificados:

Falava-se de “dificuldades de aprendizagem”. Porque não falar também de dificuldades de ensino? E como poderíamos reforçar uma cultura de cooperação?

Dispositivos Introduzidos:

Caderno de recados; atendimento diário e tutorado; debate; ler para os outros; novidades; música ambiente; discussão de um assunto; aula directa solicitada pelos alunos; bibliografias; mapa de responsabilidades; “clube dos limpinhos”.

Entre 1996 a 2001

Problemas Identificados:

Os iniciadores do projecto aproximavam-se da reforma. Seria necessário assegurar a continuidade e alargamento do projecto. Seria necessário criar uma nova equipa de professores e instituir uma fase de auto-avaliação e de transição.

Dispositivos Introduzidos:

Agrupamento de escolas; nova equipa de projecto; responsabilidades de grupo; conselho “eco-escolas”; “comissão de ajuda”; trabalho de pares (prof.); rede de escolas; trocas de professores entre escolas da rede; rede de escolas ENIS; Rede de computadores; Internet; correio electrónico; páginas na WEB; dispositivos de auto-avaliação.

Pacheco (2006) ressalta que a construção do Projeto da Escola teve três momentos: um momento de estar sozinho, um momento de estar com alguns, o tempo envolvimento da escola toda, de trabalho coletivo:

Eu, no início, costumo dizer com alguma ênfase, mas também com algum cuidado, que a Ponte teve três momentos: um momento de uma pessoa estar só, um outro momento de estar só com os outros e um terceiro momento de trabalho coletivo, e cada um desses momentos correspondeu a uma estratégia diferente. A Escola da Ponte, em 76, era uma escola igual às outras ou pior que as outras, porque registrava muito maior índice de insucessos do que as outras, das outras da região, e quando cheguei, e aqui é um registro pessoal (...), eu já vinha com uma longa história de insucesso pessoal. Eu estava prestes a deixar de ser professor e estive sozinho algum tempo observando onde estava, tentando entender onde estava. (...) o segundo momento foi quando eu encontrei pessoas que eu suspeitava que existissem, mas que até então não tinha encontrado nas outras escolas; pessoas que já tinham muitos anos de profissão, mas que estavam a espera de uma oportunidade de fazer aquilo que elas intuía ser possível fazer, e aí passamos a uma segunda estratégia; uma estratégia de sozinho com elas – e sozinho já vou explicar porque – e clandestinos. Sozinho porque essas professoras detinham uma formação experiencial riquíssima, mas dentro dos cânones do ensino tradicional e eu tinha já feito muita experiência de práticas dissonantes. E então elas deixavam se conduzir pela minha argumentação e pelas minhas sugestões de trabalho. Então alguém que tinha lido, que tinha feito trabalhos, que era eu, e estava sozinho com elas. Tínhamos todos o mesmo mérito, os três,

porque fazíamos todos o mesmo trabalho, mas quem tinha o domínio conceptual das situações era eu – isso tem que ser dito e não traz mais prestígio, alias eu nego qualquer autoria do projeto, o projeto é coletivo. A terceira fase esta é uma estratégia diferente, (...) e eu não referi que durante essas duas primeiras fases, o maior trabalho foi feito com os pais. Numa terceira fase os professores, o grupo de professores foi se alargando e entraram neste grupo professores que já tinha hábitos de pesquisa, hábitos de leitura, o que veio a horizontalizar a discussão, e passou a ser uma equipa. Eu deixei de ser, digamos, o ideólogo e os outros eram os práticos, que durante algum tempo foi, para passarmos a uma fase em que havia vários intervenientes no projeto que refletiam as práticas, liam, estudavam, debatiam... (ENTREVISTA, 2006).

Na Escola da Ponte nada foi inventado, afirma Pacheco (2001). Durante todo o percurso de mais de vinte e cinco anos do projeto da Ponte, os problemas que surgiam geravam interrogações, e estas interrogações determinavam a busca de soluções. As propostas de soluções eram recolhidas e cuidadosamente testadas e avaliadas. Algumas das propostas acabaram por serem recusadas; outras conforme o texto *Fazer a Ponte* (2001), passaram a integrar, sob diferentes formas, o que não pára de se transformar no Projeto da Escola da Ponte, uma vez que o projeto está sempre incompleto, sempre a recomençar.

4.2.2 A Reinvenção do ofício do aluno⁶

Conforme já foi registrado antes, na Ponte não há salas de aula, nem aulas no sentido formal, isto é, naquela relação verticalizada do professor que sabe endereçando ao aluno (uma categoria que substitui a categoria criança) aprendente, destituído do saber que a escola detém. Neste aspecto da relação professor e aluno no processo de aprendizagem, a experiência da Escola da Ponte mostra toda sua singularidade, denunciando, de certa forma, um paradoxo da escola pública de massas. É a partir de Sarmiento (2004) que afirmo isto, pois sobre o paradoxo da escola contemporânea ele escreve:

⁶ Reinvenção do ofício de aluno: expressão utilizada por Sarmiento (2004, p. 62) referindo-se ao estabelecimento da mudança de perspectiva, de papéis em relação à criança na escola, que se constituem alternativamente ao sistema de atribuições prevalecentes na escola tradicional e, por resgate e promoção da condição de criança dentro da instituição escolar, efetuados pela Escola da Ponte.

Se quiséssemos identificar, numa só expressão, a natureza desse paradoxo, diríamos que ela se situa no fato de a escola pública de massas gerada na modernidade ter constituído o aluno por meio da morte simbólica da criança que nele habita; ora, o trabalho da Escola da Ponte é, em larga medida, caracterizado pela desconstrução da condição estatutária dos sujeitos de aprendizagem, com uma reinvenção do ofício de aluno que promove e resgata a criança em cada um. (SARMENTO, 2004, p. 62)

Portanto, referindo-se ao significado da expressão a reinvenção do ofício de aluno, Sarmento (2004) diz que, por meio desta expressão está se referindo ao estabelecimento de um jogo de papéis que vem se constituir de forma alternativa ao sistema de atribuições que prevalecem na escola convencional, o que ocorre a par com o resgate e promoção da condição de criança. Isto ocorre em torno de três eixos diferenciados, que são: a criança como sujeito competente, a criança com poder decisional e a criança como portadora de saberes.

No que se refere A Criança como sujeito competente, Sarmento (2004) escreve que a criança, ao escolher suas tarefas de aprendizagem em cada momento, além de estar se orientando para uma aquisição de um conhecimento motivado, também se supõe possuir uma capacidade de discernimento, que faz do aprendizado motivado um ato radicado numa vontade esclarecida. É lógico, diz Sarmento (2004), que a natureza deste esclarecimento não pode ser aferida a partir do ponto de vista do adulto, nem tampouco estar subordinada a uma racionalidade teleológica, isto é, a criança não sabe o que é importante numa seqüência linear de conhecimentos e competências, e aquilo que lhe poderá fazer falta para obter resultados escolares futuramente bem sucedidos. Porém, ela “sabe, no entanto, aquilo que, num determinado momento, pode incorporar-se como uma aprendizagem significativa, pelo fato de dela tirar o proveito inerente ao prazer de aprender” (SARMENTO, 2004, p. 66).

Porém, como ressalta Sarmento (2004), uma interpretação individualista da escolha de tarefas de aprendizagem é insuficiente para dar conta do exercício da competência infantil. Por isso, afirma Sarmento, as atividades de mediação exercidas pelos professores e também sustentadas no acompanhamento de todas as crianças e, também, a interação com seus colegas, faz de cada criança não um trabalhador solitário na construção do seu (in)sucesso escolar, mas o colega de um processo coletivo de construção do conhecimento.

Este processo coletivo de construção do conhecimento, conforme diz Sarmento (2004), são livres, não porque surgem da vontade do indivíduo, solta na

escolha do que se fazer a cada momento, mas sim, porque surgem a partir de um *“processo (inter)mediado e coletivamente ponderado que atribui à capacidade de decisão a competência que simultaneamente a permeia e justifica”* (SARMENTO, 2004, p. 67). Penso que com estas ponderações de Sarmento se pode dizer que a autonomia na Ponte se dá dentro de uma rede de relações, cujos desejos são sustentados na mediação com o Outro do coletivo da escola.

Já o eixo A criança como sujeito de decisão é o correlato político da expressão da competência infantil, salienta Sarmento (2004). Através dele, é propiciada à criança a capacidade de decidir sobre aspectos inerentes à vida coletiva na escola. Este poder opera intermediado por órgãos que são constituídos na escola e, também, pela participação regulada de outros participantes na educação das crianças, como os professores e os pais.

As assembléias da Escola da Ponte são os espaços no qual vai se concretizar a manifestação do poder de decisão dos alunos. Decisão que será sempre, conforme diz Sarmento (2004), o resultado de um processo coletivo de argumentação, de formulação de uma vontade majoritária ou consensual e de mobilização coletiva.

Quanto ao último eixo – Criança como portadora de saberes – melhor citar Sarmento (2004) que, de modo direto e conciso, diz o que desejo ressaltar neste item:

O trabalho dos alunos como centro das aprendizagens, praticado de modo sistemático na Escola da Ponte, não significa a cooptação para atividades ativas de uma ciência de programa e de saberes pré-instituídos. Pelo contrário, ao potenciar a expressão dos alunos, põe-se em campo a mobilização dos saberes que são cultural e geracionalmente enraizados, considerados como formas legítimas de apropriação do real. Esses saberes são considerados como base de aquisição e construção de outros saberes e, sobretudo, da sua conjugação numa multiplicidade de linguagens (verbais, numéricas, informáticas, expressivas, etc.). A criança sabe e aprende outros saberes a partir da expressão do que sabe. (...) A ciência e o conhecimento (e os seus processos de comunicação) não são tematizados fora das condições sociais e geracionais da sua produção. (SARMENTO, 2004, p. 68)

Julguei importante trazer estas argumentações de Sarmento sobre esses eixos referenciais da Escola da Ponte por perceber, neles, elementos importantes para se vislumbrar uma possibilidade de subversão da subjetivação dos sujeitos da educação. Parece-me que está presente nestas argumentações uma proposta de

desconstrução do conceito do aluno, da forma como foi instituído pelas escolas de massa. Sarmento argumenta que a categoria de aluno foi instituída sobre a morte simbólica da criança em sua singularidade desejante. Para mim, este é o ponto fundamental nestas argumentações. A proposta da Escola da Ponte é a de reinscrever a posição criança na práxis escolar. Creio que o fundamental nesta proposta é que a criança não é construída como um ser em desenvolvimento e, portanto, sujeita aos discursos científicos desenvolvimentista psicopedagógicos. Na argumentação de Sarmento (2004) a criança na Ponte tem desejos, e a partir deles é que se dá o processo de produção do conhecimento.

Registro, a seguir, tópicos do projeto que me possibilitaram perceber na práxis do Projeto da Ponte essa possibilidade.

4.2.3 O Cotidiano do Projeto da Ponte

Na Ponte, conforme refere Pacheco (2004), o grupo heterogêneo 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, que é a de cada grupo necessariamente incluir um aluno que tenha maior necessidade de cuidados. Neste sentido, se quisermos falar em inclusão, na Ponte o trabalho em grupos heterogêneos desempenha um papel importante. As diferenças ocupam um mesmo espaço. E este espaço pode, no início do dia acolher o trabalho de grupos. Pode também ser utilizado para atividades de expressão dramática ao 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. Abaixo uma explicitação disto.

A escola se organiza em três núcleos, que são: Iniciação, Consolidação e Aprofundamento. No Núcleo de Iniciação, as crianças que entram para o primeiro ciclo dispõem de espaço próprio para aprenderem a ler e escrever pelo método

natural, isto é, por palavras, frases e relatos que trazem, a partir dos quais vão se apropriando, gradativamente, da escrita e leitura.

As crianças da iniciação lêem e produzem escrita desde o primeiro dia de escola. Quando a primeira frase surge, é trabalhada em letras maiúsculas de computador. Há, sobretudo, dois tipos de textos: o “texto inventado” (que é quase o equivalente do chamado “texto livre”) e o que resulta da procura, seleção e tratamento de informação e que é exposto nos murais (PACHECO, 2004, p. 81-82).

Na Iniciação, também aprendem os rudimentos de aritmética. O que basicamente diferencia este nível dos demais é uma maior intervenção dos professores. Quando as crianças revelam competência de auto-planificação e avaliação, de pesquisa e trabalho, tanto em pequeno quanto em grande grupo, isto significa que elas estão prontas para integrar o Núcleo de Consolidação. Isto pode ocorrer em qualquer época do ano letivo. Porém, essas crianças não permanecem somente neste espaço, podem compartilhar outros, principalmente no que se refere às áreas de expressão.

No Núcleo de Consolidação, as crianças vão solidificar as competências básicas adquiridas no Núcleo de Iniciação e procuram atingir, nas diferentes áreas curriculares, os objetivos de aprendizagem definidos nacionalmente para o primeiro ciclo do Ensino Básico.

Já no Núcleo de Aprofundamento, as crianças desenvolvem as competências que foram definidas para o segundo ciclo do Ensino Básico. Podem, ainda, envolverem-se, com o consentimento dos respectivos encarregados de educação, em projetos complementares de extensão e enriquecimento curriculares, bem como de pré-profissionalização.

Nessa escola, os estudantes são organizados em grupos heterogêneos, com projetos de pesquisa individuais e em grupo. Cada aluno trabalha com todos os professores, bem como com outros profissionais de áreas específicas, abertos às sugestões que, porventura, os alunos façam.

4.3 Currículo, aprendizagem e avaliação

Para o registro destes tópicos achei importante trazer as argumentações de Pacheco (2004). Ele aponta que no plano do currículo o ensino individualizado é “o suporte tecnológico da correspondência entre a progressão e o progresso dos alunos” (idem, 2004, p. 88). 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. A citação a seguir é para ressaltar esta práxis:

Todo o planejamento curricular subordina-se, em primeira instância, ao Quadro de objetivos afixado na parede de uma das salas. Trata-se de uma lista completa dos objetivos do(s) programa(s), mas decodificados, isto é, transcritos em linguagem acessível a todos e na lógica do ciclo. O plano de estudo é o mesmo para todos os alunos, mas há adaptações no currículo de cada um. Em função das suas necessidades e capacidades, nomeadamente, no nível de iniciação e no da transição. No início de cada dia, cada aluno define o seu plano individual, que consiste num registro de intenções sobre o que quer aprender durante o dia. Este se subordina, por sua vez, às propostas constantes no plano da quinzena, o qual resulta de negociação entre professores e alunos. (PACHECO, 2004, p. 88)

E complementando a citação, novamente com Pacheco (2004): *“Na Escola da Ponte, o currículo escolar é entendido como um conjunto de situações e atividades que vão surgindo e que alunos e professores reelaboram conjuntamente”* (p. 89). E, mais ainda, diz Pacheco (2004): “O plano da quinzena dos alunos é muito negociado com os professores, é também feito pelos professores. Haverá nisto algo perverso? Partindo de problemas que os alunos inventariam, os professores agem como persuasores mais ou menos democráticos...” (p.89). No aspecto mais ou menos democrático salientado por Pacheco parece-me que está imbricada a relatividade da autonomia do aluno na Escola da Ponte, na sua dimensão coletiva. Aquilo que ele se propõe a estudar é definido por seu desejo de aprender conectado a um projeto, a uma rede coletiva em que o professor, atendendo ao projeto da escola, a princípio não impõe, mas negocia o plano de aprendizagem proposto pelo aluno, em sua singularidade. Portanto, o mais ou menos democrático implica num certo constrangimento inerente ao trabalho coletivo planejado, pois:

Considere-se, ainda, os constrangimentos resultantes do trabalho em grupo heterogêneo, nos grupos de responsabilidades e obrigatoriedade do cumprimento de regras aprovadas em assembléia. Considere-se ainda, a existência do complexo sistema de dispositivos pedagógicos, que determinam a escolha de uma grande parcela de atividades, e perceber-se-á que nada é deixado ao acaso. As crianças agem livremente, integradas em espaços profundamente estruturados. E o espaço concedido à improvisação, à gestão da imprevisibilidade, à criatividade é quase total, não sendo incompatível com uma cultura de esforço, exigência e realização pessoal, de grupo e coletiva. (PACHECO, 2004, p. 90)

Neste ponto incluo alguns segmentos com meus comentários do relatório Fazer a Ponte. Este relatório foi elaborado a partir dos dados constituídos a partir de uma auto-avaliação efetuada na Escola da Ponte quando de seus vinte e cinco anos de efetivação do projeto, em 2001. Neste relatório, entre outros dados, constam testemunhos dos professores entrevistados pelos avaliadores. Procurei registrar segmentos que me auxiliem na análise das práticas pedagógicas da Ponte.

Sobre o trabalho cooperativo de alunos e professores no cotidiano da Ponte é importante destacar sua importância, o que não significa que seja um processo isento de dificuldades. Como diz um dos professores no Relatório Fazer a Ponte (2001, p. 9) “trabalhar em conjunto é extremamente difícil”. Entretanto, na Ponte, o trabalho cooperativo é a marca que orienta as atividades dos alunos e dos professores. A formação de grupos torna-se fundamental para o desenvolvimento do projeto da Escola: “o objectivo dessa formação é fomentar a cooperação. Não haver meninos que sabem muito e meninos que não sabem nada, mas haver meninos que se ajudem. A responsabilidade existe porque há cooperação” (Relatório Fazer a Ponte, 2001, p. 9). Nessa medida, as experiências de ajuda entre os pares é vista como um dispositivo importante na formação de um trabalho cooperativo. Exemplos disso são fartamente relatados no depoimento dos professores:

O caso daqueles miúdos que estão a fazer um trabalho e perguntam ao do lado (...) “Então quem é que te ajudou?” Eles olham para o lado, há uma cumplicidade a que eu acho imensa piada. “Fizeste sozinho?” “Fiz, fiz” e ele olha para o lado... “Pois, pois, já percebi, os teus olhos disseram tudo. Fizeram bem em ajudar. Agora já sabes fazer, depois já podes fazer sozinho (...) É uma cooperação não tão visível, mas que existe. (Relatório Fazer a Ponte, 2001, p. 9)

A cooperação entre os alunos ocorre em grupos heterogêneos de ajuda mútua, com a presença de um professor que, no entanto, pode atender demandas

de outros grupos, pois “os meninos são de todos os professores e os professores são de todos os meninos” (idem, 2001, p. 10).

Tal dinâmica de trabalho, no entendimento dos professores da Ponte, além de incentivar a cooperação, também contribui para condutas com maior autonomia na resolução de problemas: “se, por acaso, o professor não pode lá estar, o grupo tem logo a função de ajuda (...) eles tentam ajudar, só no caso de não poderem é que levantam o braço” (idem, 2001, p.10).

Com efeito, na Ponte a solidariedade é um de seus maiores valores criados no processo educativo ali desenvolvido. Uma solidariedade que também faz parte do próprio trabalho de seus professores:

Poder participar, poder colaborar e ajudar e ter sempre o apoio das colegas ou de uma pessoa aqui dentro para resolver (...) é muito importante a pessoa não se sentir só, isolada dentro de uma sala. (...) Num projecto como este, a pessoa não tem aquela frieza, aquela solidão, a pessoa faz tudo com mais gosto, é mais ela e dá muito mais de si, claro. (idem, 2001, p. 10)

Enfim, trata-se de um percurso construído que busca estabelecer valores que, no entendimento de seus professores, são pouco experimentados em outras escolas. Sem dúvida que este não é um processo tranqüilo, ou livre de problemas, pois faz parte da cultura escolar e da formação dos professores, a idéia de que cada um deve realizar seu trabalho de forma mais isolada o que, no pensamento comum, pode dar a idéia de autonomia. De toda forma, como dizem os docentes, o trabalho solidário, cooperativo é, também, um processo de aprendizagem e que “depois há qualquer coisa que nos prende (...) a gente não é capaz de sair daqui” (idem, 2001, p. 10).

Dentro da minha perspectiva de análise, estes discursos, mostram as interações das singularidades desejantes, com suas múltiplas demandas remetidas ao Outro da escola. Isto implica conflitos de interesses que necessitam ser constantemente resolvidos, adequados em função do coletivo constituído por estas singularidades e suas irreduzíveis heterogeneidades. A par dos problemas que certamente existem e são registrados pelos professores, eles enfatizam o prazer que sentem em suas atividades na Escola da Ponte.

A seguir registro alguns segmentos que são denominados no relatório como indicadores de autonomia e participação.

A partir da assembleia (...) fazem os seus direitos e os seus deveres e eles aí já vão saber que realmente a cidadania tem regras, não é? E, ao fazer esses direitos e deveres, eles realmente tomam consciência de que a vida... que têm de ser responsáveis, solidários e de que há regras que têm de ser cumpridas. (RELATÓRIO Fazer a Ponte, 2001, p. 11)

Penso que o ponto a destacar aqui é o de que as regras de conduta, de direitos e deveres, são estipuladas nas assembleias, por todos em condições de igualdade entre os alunos e também destes com os professores. Há uma disputa entre interesses de cada um, que ao fim das discussões são aceitos ou rejeitados, em função do interesse de todos. Parece-me que esta igualdade de condições de voto entre adultos e crianças pode representar uma marca de horizontalidade nas relações entre as posições de professor e de aluno. Um jogo claro de resistência é possível, uma vez que a criança pode dizer não à proposição do adulto e discutir com ele esta negativa. O adulto, por sua vez, também terá que defender suas proposições, passíveis de serem modificadas, aceitas, ou não. O patriarcado vertical da lei é substituído pelas relações horizontais das assembleias.

Sobre a autonomia do aprendizado: "cada um vai dizendo aquilo que realmente está interessado em aprender" (RELATÓRIO Fazer a Ponte, 2001, p.11), sendo que a partir do interesse do aluno por aprender determinado assunto o processo de aprendizagem é desenvolvido através da pesquisa, com o auxílio dos professores. Desta forma, na Escola da Ponte se afirma que não ensinam a autonomia, mas sim "através da autonomia" (idem, 2001, p. 11). É um processo no qual aquelas crianças que têm dificuldades em aprender, são auxiliadas por colegas e pelos professores, quando solicitados.

Esta autonomia implica compromisso por parte da criança. *"Os miúdos (...) têm de querer, serem eles a querer aprender (...) o plano é feito por eles, portanto, eles fazem, normalmente, aquilo que querem (idem, 2001, p. 11)".* A criança tem autonomia para não querer estudar determinado assunto no seu plano de estudo; mas caso tenha planejado estudar um tema e não o fizer terá que justificar porque não o fez.

Assim, nesta proposta de autonomia na aprendizagem proposta pela Escola da Ponte creio que podemos perceber o exercício da explicitação das demandas das

crianças, em relação ao aprendizado, e os professores respondendo a estas demandas. O desejo se apresenta nas demandas.

Isto tem conseqüências quanto aos modos de aprender e ensinar, no projeto da Ponte. Sobre ato de ensinar dizem os professores no relatório: "Ensinar? Eu? Ensinar... não existe esse termo. Começa logo por aí. Eu não ponho as coisas em termos de ensinar porque, quando penso em ensinar, penso logo em transmissão de conhecimento e nós aqui não trabalhamos dessa maneira. Talvez participar no acto educativo... só nesse sentido. Ensinar, não" (idem, 2001, p. 12). Penso que esta fala dos professores vem ratificar a proposta de autonomia na aprendizagem uma vez que rompe com a idéia de ensinar como fluxo unidirecional de conteúdos. Os alunos são ativos no ato de aprender, vivenciam uma liberdade na escolha e modo de aprender e os professores tomam parte neste ato; *"penso que está aí a grande questão do tal ensinar"* (idem, 2001, p.12).

A função dos professores na Escola da Ponte é de vigilância no sentido de ver quem precisa de ajuda ou avaliação, sendo que a aula direta só vai ocorrer quando alguns alunos necessitarem de ajuda: *"Se calhar, propriamente ensinar não se ensina nada! Ajuda-se... alguém a chegar a algo que é preciso para a vida (...) ajudamo-nos uns aos outros"* (idem, 2001, p.12).

Pode-se depreender que isto implica uma atitude de respeito para com a criança que é percebida em sua singularidade, o que vem a romper com a homogeneidade tão presente nos sistemas convencionais de educação: "às vezes, quando o professor diz "a aula correu-me bem"... correu bem para o professor (...) quando se fala para um todo, quando eles têm interesses diferentes, não resulta.(...) outro aluno até pode estar a fazer coisas muito semelhantes, mas a gente tem de explicar as coisas já de uma maneira diferente porque não pode ser da mesma maneira (...) cada criança é um caso, temos de conhecê-los muito bem" (idem, 2001, p.12). Desejo destacar aqui este registro "cada criança é um caso, temos de conhecê-los muito bem", pois me parece que ele marca bem a dimensão da singularidade presente nas práticas pedagógicas da Escola da Ponte.

Nos segmentos a seguir o registro de um assunto candente nas escolas convencionais: os alunos "especiais" e sua inclusão. Na Escola da Ponte o aluno com necessidades especiais é percebido em sua singularidade e, é a partir delas que os professores procuram trabalhar, adaptando-se às características de cada aluno: *"se há alguma preocupação em apoiar os que têm mais dificuldades? Não*

fazemos diferenças. A gente tem de responder a todos por igual (...) o tempo aparece conforme as necessidades de cada um" (Relatório Fazer a Ponte, 2001, p. 13). O tempo de aprender é desconstruído em qualquer pretensão de normalidade; o tempo é o tempo de cada um. Também não há classes especiais, os alunos especiais trabalham em grupos com os demais colegas, embora no relatório os professores digam que não é um processo de aprendizagem livre de conflitos. Eles existem e se procura superá-los:

Cada grupo tem de ter um aluno de cada lista (...) organizam-se, os amigos procuram os amigos (...) Em cada grupo há um aluno com mais facilidade, um com menos e outro assim-assim (...) é esta a estratégia. Por vezes, eles mudam, ao longo do ano, ou porque surgem conflitos e eles não os conseguem resolver, ou porque nós achamos que o grupo não está a ajudar suficientemente e conversamos com eles. (RELATÓRIO Fazer a Ponte, 2001, p. 13)

Os professores que trabalham com estas crianças também confirmam, em seus depoimentos no relatório, a maneira como estes alunos são inseridos no grande grupo, sem qualquer marcação de *posições-de-sujeitos diferentes*:

Eu, aqui, sou como as outras colegas, da mesma forma. Eu, aqui, nunca me senti... fui sempre trabalhando com todos. Eu, aqui, nunca fui uma professora do Ensino Especial. Trabalhei sempre com todos os alunos. Agora temos em maior quantidade os alunos chamados alunos com deficiência (temos em maior número do que outra escola qualquer. Mas, olhando à forma como são tratados... A A... dizia "que será desta miúda (a S...) quando sair daqui?!" E é. Porque, quando a S... para cá veio, ficava parada, numa completa inércia (...) nem se mexia (...) agora, a S... resolve as coisas com mais facilidade do que a M... (...) Mas, depois, chegam lá fora e não têm o acompanhamento que deveriam ter.

Ao fim da leitura destes segmentos sobre a relação dos professores da Escola da Ponte e os alunos referidos como especiais, o que me parece importante salientar é a proposta da Ponte de não reconhecer o aluno portador de necessidades especiais como um diferente, como sujeito que produz uma ruptura em relação um suposto aluno normal. Isto é importante, a meu ver, pois rompe com os binarismos normal/anormal, saúde/patológico, ou seja, rompe com a produção e estratificação das diferenças em sua dimensão binária. A homogeneidade presente num discurso da normalidade e da saúde estiola-se. Então é simplesmente isso,

cada um tem seu tempo e sua singularidade, e é a partir delas que se estabelecem as relações dentro da escola. Parece-me que o fator determinante é o fato de, no Projeto da Ponte, não haver um horizonte único a ser alcançado por todos. Cada um tem seu espaço e seu tempo muito próprios; sendo respeitado em sua singularidade; fora de qualquer discurso que remeta à uniformização.

Por fim, apresento alguns segmentos que constam no relatório de avaliação como Relações humanas e sentido crítico, nos quais surgem, de forma mais específica, os sentimentos dos professores que trabalham na Escola da Ponte. Segundo os depoimentos destes professores, as relações que se estabelecem são diferentes, mais prazerosas, mais fraternas. A competitividade e o isolamento no trabalho parecem não existir: "Eu já andei em outras escolas (...) Comparando com outras escolas? Há mais entre-ajuda e uma amizade mais forte... Noto... e mais abertura com os professores. Não há aquela distância" (Relatório Fazer a Ponte, 2001, p. 15). A desconstrução da verticalidade nas relações entre professor e aluno também é relatada nas falas dos professores:

Não há professor, o professor é um amigo. É aquele que ajuda. Há uma forma de estar diferente. E o Sinto-me feliz. Há uma relação entre colegas, entre alunos e entre alunos e professores, que eu nem sei se é de aluno se é de professor... mas é de uma amizade muito grande, um amigo maior e um amigo mais pequenino. Não há barreiras entre nós e é um trabalho bonito, um trabalho que me satisfaz. A solidariedade e o espírito de grupo são fundamentais aqui. (idem, 2001, p. 15)

Com estes registros sobre as relações humanas, encerro esta seção dedicada à Escola da Ponte. Penso que estes registros constituem um material significativo para se pensar as propostas diferenciadas das práticas pedagógicas desta escola e seu reflexo nos processos de subjetivação, tanto das crianças como dos professores envolvidos neste processo.

5 A ESCOLA BIBIANO DE ALMEIDA

A escola Bibiano de Almeida foi fundada em 17 e agosto de 1928, pelo então intendente do município de Pelotas Dr. Augusto Simões Lopes. Após sofrer reestruturações pela Secretaria de Educação e Cultura, passou a chamar-se Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Bibiano de Almeida. Atualmente, atendendo à nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, pelo decreto municipal nº 3939, a escola passou a ter nova designação, sendo então chamada de Escola Municipal de Ensino Fundamental Bibiano de Almeida.

5.1 Cotidiano da Escola e seu Projeto Político Pedagógico

O cotidiano da escola Bibiano de Almeida está ancorado basicamente em seu Projeto Político Pedagógico (PPP). Ele é o centro em torno do qual gravitam as práticas desenvolvidas na escola e é, também, fruto destas mesmas práticas. O Projeto Político Pedagógico da escola Bibiano de Almeida é pautado 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 projeto, em sua introdução, diz:

Este projeto visa consolidar a democracia na escola, e lançar, sempre, a discussão de como a escola se insere em nossa sociedade, dentro de um processo de transformação. Aponta caminhos que possibilitem a própria comunidade escolar se auto-identificar nas formas de pensar, de ser, de se relacionar entre si e com o poder. (PPP, 2006, p. 2;) [grifos meus]

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 autoconhecimento, valorizando sua participação na construção da realidade social, uma vez que:

Nesse percurso, a comunidade escolar avança na conquista da cidadania, pois percebe e vivencia direitos e deveres, ampliando essas possibilidades para outras situações fora da escola. Dessa forma, os professores, funcionários, pais e alunos poderão assumir seu papel de sujeitos nas decisões, enfrentando os conflitos que as relações do dia-a-dia da escola nos impõem. (PPP, 2006, p.2)

A escola, como um lugar de liberdade e autonomia, deve representar um espaço pedagógico de discussão, pois no confronto persistente entre as diferentes visões de mundo e projetos de escola, é que será possível pensar as relações de poder dentro de uma perspectiva democrática. (idem, p. 2)

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 idéias, 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 a professora da equipe diretiva, é preciso dizer que o PPP da escola Bibiano de Almeida, ainda que tenha por base os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), 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 Curriculares Nacionais 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, afirma a professora. "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 entrevistada, 2006)". E procura ratificar estas afirmações

argumentando que: “quando tu tens uma aula prazerosa, onde o assunto lhes interessa (...) dificilmente se tem situações de violência, de desrespeito, nem entre eles, nem com os professores. Então a gente tenta partir muito desse desejo (2006)”. Creio que este desatrelamento em relação aos referenciais contidos nos PCNs pode ser constatado a partir da seguinte fala:

Os PCNs têm coisas muito interessantes, são baseados em grandes autores, em grandes nomes, que dão idéias (..) mas eu digo assim, às vezes, a gente diz assim: não vou trabalhar isso porque no PCN não diz isso. Não posso porque na LDB diz que eu não posso. Não, ali não diz que eu não posso fazer. Ali diz o que eu posso, mas não diz o que eu não posso. Então, quando não diz o que eu não posso, eu ousar. E é isso que a gente tem feito aqui na escola. (...) ali diz que eu tenho que ter matemática, português, ciências, história, geografia, ensino religioso, arte e educação física. Este é o currículo obrigatório oficial. Mas ninguém diz que eu tenho que ter cinco de matemática e uma de música. Ninguém diz ali que eu tenho que ter cinco de português e nenhuma filosofia. Então as pessoas usam muito, às vezes, a lei para se protegerem, para não ousarem; para ficarem em cima do muro, sei lá eu, para não se incomodarem. (...) e aqui na escola a gente faz o contrário. Vamos usar esta lei pelo que ela nos dá de brecha. Existe um artigo que diz peculiaridades regionais. Pronto, tudo que a gente quer a gente põe nas peculiaridades regionais. A comunidade quer então (...) aí a gente introduziu língua espanhola, língua inglesa, sociologia, filosofia, música; nós reduzimos, nós aumentamos, (...) não tem hierarquia de disciplinas. Necessidade e desejo misturados aí. (Membro da equipe diretiva entrevistado, 2006).

Pode-se perceber que as demandas curriculares da escola são inseridas a partir das lacunas discursivas do PCN. Nos momentos nos quais o discurso do PCN é mudo, fala o desejo da escola com seus fetiches. Nesta fala acima, se pode perceber o desejo modulando o tempo dedicado à determinada disciplina e rompendo hierarquias oficiais que estabelecem, por exemplo, prioridades para as ciências duras – matemática, física, biologia, etc. – em detrimento de disciplinas como música, artes, filosofia, sociologia. Esta hierarquia é subvertida no PPP da escola Bibiano de Almeida.

Portanto, até aqui procurei salientar o aspecto de fetichização presente no momento da construção do PPP, no qual este aspecto ocorre por conta do aproveitamento das brechas encontradas no texto oficial. Por ali é que se introduzem os interesses da própria comunidade escolar: pais, professores e alunos. Mas esta fetichização não se reduz a este contexto macro. Ele vai ocorrer, também,

numa dimensão micro, na dinâmica de sala de aula, das relações professor-aluno. Aqui deixo que falem os próprios professores entrevistados⁷:

Professor B: bom, eu trabalho em duas escolas, e eu percebo a diferença assim, que na outra escola (...) o PPP é um documento de dentro de uma gaveta, dificilmente ele vai para a prática de sala de aula. Eu penso que aqui a gente faz o contrário, vai para o PPP o que a gente faz no nosso cotidiano. (...) vai para o PPP, para o nosso regimento, vai o que a gente acha que a gente precisa, o que tem que mudar, o que tem que fazer diferente. O que não está dando certo a gente muda de acordo com nossa necessidade. Enquanto que eu vejo que outros documentos deste tipo são normativos, eles listam características que uma escola deveria ter para tentar, então, nortear o trabalho, o que na verdade não acontece. Enquanto que aqui não. Aqui ele é descritivo, não é normativo. Ele é mais descritivo, porque ele descreve o trabalho que a gente faz. É lógico que é um documento também normativo, mas em termos de dinâmica, eu acredito que tudo que está ali; é o que realmente acontece; é o que a gente faz, o que a gente procura levar para sala de aula.

Professor C: E é mudado conforme a necessidade da escola, conforme a necessidade dos professores e dos alunos.

Professor A: Assim que lê [o PPP] de repente vai dizer: que escola maravilhosa, escola que funciona! Não senhor, às vezes muita coisa a gente programa no PPP e não funciona, não está funcionando...

Professor A: não dá certo.

Professor C: Aí revisa e é feito novamente, modificado por uma das necessidades que a gente tem.

Professor B: Mas ele não é algo assim, como disse A, que fica na gaveta e que não se olha mais pra ele. Se tenta chegar onde a gente apontou ali. A gente está sempre correndo atrás. Acho que esta é a nossa sistemática.

Por meio destas falas se pode perceber a conexão existente entre a prática cotidiana dos professores em sala de aula e o reflexo desta dinâmica no PPP, em seus conteúdos mais descritivos que normativos, segundo eles. Percebe-se que as vicissitudes destas relações cotidianas acabam determinando a composição do PPP, e do regimento. Salientam a inversão na relação do PPP com a comunidade escolar. Aqui o PPP reflete as vicissitudes cotidianas, as quais acabam determinando modificações e ajustes nas práticas pedagógicas para atender às situações singulares que compõem o cotidiano da sala de aula. Neste aspecto, o PPP funciona de modo diferenciado em relação a outras escolas nas quais ele é um documento apenas prescritivo, um referencial normativo. Daí ser a gaveta o seu destino. A vida resiste e escapa para além da norma.

⁷ Conforme combinado com os professores, não citarei seus nomes. Serão denominados: professor A, professor B e professor C.

5.2 O Projeto Integrado (PI)

Desejo tratar agora o tema do Projeto Integrado (PI), que está inserido no Projeto Político Pedagógico e que atualmente é considerado uma disciplina pela Secretaria Municipal de Educação (SME). 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 idéia 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 entrevistada.

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. Então é muito dinâmico, e realmente que eu conheça, aqui nesta região, só a gente trabalha nesta modalidade, com essa disciplina. Hoje é uma disciplina, inclusive a Secretaria de Educação já colocou dentro do programa de computador da secretaria, sai em diário de classe. É

formatada hoje como uma disciplina. Então hoje é uma coisa séria. (Professora da equipe diretiva)

Acredito que este “então hoje é coisa séria” refere-se à atitude da Secretaria de Educação para com a disciplina, uma vez que, segundo relato da professora, inicialmente foram chamadas em várias oportunidades à secretaria para explicar o porquê da disciplina dentro do PPP.

5.3 Os Pais e o PPP

Consta no PPP da escola que os grupos familiares dos alunos da Bibiano de Almeida compõem um universo com raças, etnias, credos e situações sócio-econômica e cultural muito diferenciadas. Conforme diz a professora da equipe diretiva entrevistada, referindo-se ao aspecto heterogêneo das famílias dos alunos: “param carrões, carroças, bicicletas, todos irmanamente estacionados na frente da escola. É muito interessante isto, porque é tão natural, eu não sei, não parei para pensar nisso. E eles (os alunos) convivem harmonicamente”. A esta diversidade, o PPP contempla a participação na vida escolar por meio dos Conselhos de pais e alunos, com reuniões trimestrais, durante as quais é feita uma avaliação da escola. Esta reunião trimestral ocorre dentro do projeto Repensando a Escola. Neste projeto a cada três meses é convocada uma reunião com a comunidade escolar – pais, alunos, professores e funcionários – na qual são debatidos temas pertinentes à escola. Assim, nestas reuniões são avaliados vários aspectos da vida escolar, desde a limpeza, a merenda, portaria da escola, atendimento, como os pais e alunos são tratados – se estão sendo tratados como pessoas e não apenas como alunos, como estudantes. É avaliada atuação do professor em sala de aula, se há respeito nesta atuação.

Referindo-se à atuação de pais e alunos durante estas avaliações trimestrais, diz a professora entrevistada: “ali eles deitam o verbo (...), eles são bastante críticos (professora A)”.

Há, também, visitas às famílias da Pré-escola, no sentido de conhecer e entender melhor a realidade dos alunos da escola. Os pais participam ainda de uma

avaliação anual da escola preenchendo uma ficha, fornecendo subsídios para a montagem do projeto para o ano seguinte.

Uma participação importante dos pais, ressaltada pela professora entrevistada, foi o envolvimento deles na reforma e ampliação do prédio da escola. Era uma reivindicação antiga da comunidade. Assim que, quando ocorreram as reuniões do Orçamento Participativo de Pelotas⁸, os pais participaram maciçamente e conseguiram que fosse destinada verba para estas reformas. Hoje a obra está em fase final, e proporcionará um ganho de área construída significativo, o que contribuirá muito para o desenvolvimento dos projetos educativos da escola. Estes registros marcam uma proposta de gestão diferenciada da escola. Não só à direção da escola e sua relação com a SME cabe a gestão; a comunidade escolar, por meio dos pais, alunos e professores também participam da gestão da escola.

Concluo esta seção trazendo um das discussões que estão ocorrendo desde abril de 2006 para a construção do PPP em 2007. Mais uma vez deixo falar a professora entrevistada:

(...) resolvemos rever tudo. Por que a gente ensina frações na quarta série, por quê? Então nos reunimos, e nós estamos fazendo isso desde o mês de abril. Primeiro se discutiu toda a linguagem, o português, do pré até o final. Agora a matemática, as ciências, as artes. Se fez um estudo da matemática, foi brilhante. (...) eu sou professora de matemática da primeira série e me disseram que eu tenho que dar matemática assim, por quê? Se nem eu entendo por que. Então foi feito um questionamento. (...) nós todos ouvimos o que todos os colegas trabalham em sala de aula, (...) eu fui lá na frente dizer como que eu trabalho nas minhas turmas de arte e meus colegas me perguntaram por que assim, por que não assim, porquê? Os outros foram, todos nós estamos nos expondo e, também, nos questionando para poder justamente fazer que o projeto da escola, cada vez mais, aconteça em sala de aula (2006).

Dentro destas discussões para o PPP de 2007, está sendo proposta a inclusão de duas línguas estrangeiras obrigatórias no currículo: uma desde a pré-escola e outra a partir da quinta série. Assim os alunos concluirão a oitava série com dois idiomas estrangeiros. Esta foi uma opção dos pais e alunos, ratificadas por meio de eleição. “Os pais, todo mundo votou, (...) então eu acho que essa é a forma

⁸ Dispositivo criado pela administração do Partido dos Trabalhadores, através do qual, por votação, a comunidade determinava o destino de verbas para obras que julgasse prioritárias.

como a gente tem encontrado para colocar a fala deste povo todo, e acho que é isso que tem mantido os projetos, eles se enxergam ali” (Professora entrevistada da equipe diretiva).

5.4 Ensino, Aprendizagem e Avaliação

A metodologia de ensino utilizada na escola Bibiano de Almeida – constante em seu regimento – tem por finalidade estimular a pesquisa, o raciocínio lógico, a reflexão, a criatividade e a autonomia do aluno; pois “o fazer pedagógico deve estimular a busca e construção do conhecimento, pois dessa forma estará conquistando sua autonomia, sem esperar que façam ou decidam por ele, mas indo em busca das soluções para os problemas” (Regimento Escolar, 2006, p. 9). Neste sentido, estão preconizadas a utilização de técnicas de socialização e a utilização de métodos de aprendizagem que respeitem os níveis psicogênicos da criança para uma melhor compreensão e avaliação do desenvolvimento de seu aprendizado. Isto significa que suas características singulares – afetivas e sociais – deverão ser levados em consideração, no sentido de proporcionar-lhe condições para esse desenvolvimento.

Após esta introdução referente às questões do ensino retiradas do texto do regimento escolar, passo agora a registrar os dados colhidos junto aos professores entrevistados e das observações efetuadas em sala de aula e reuniões às quais assisti.

Ao passar pelas salas de aula notei que, quanto à disposição dos alunos e forma de trabalhar, em quase todas as turmas, os alunos sentam-se na forma convencional de filas, cada um em sua classe. Quando o professor julgava necessário, para o desenvolvimento de algum trabalho proposto, então era solicitado o trabalho em grupo e, assim, os alunos sentavam-se na forma de grupos. Uma das exceções é uma turma da primeira série onde os alunos estavam posicionados e trabalham sempre em grupos. As tarefas são propostas em função dos conteúdos e objetivos estipulados, preconizados pelo currículo discutido previamente. Os professores têm certa autonomia com relação aos conteúdos ministrados, em função do nível de resposta dos alunos. Conforme diz o professor B:

(...) eu mudo muito de ano para ano os meus conteúdos (...), cada turma é de uma geração, e cada turma tem suas especificidades, cada turma tem uma faixa de idade, às vezes tem uma quinta de repetentes, aí tem uma quinta que são mais novinhos. Não só os conteúdos, mas acho que até a metodologia (...) a gente tem que estar se adaptando a eles. (Professora B)

Os alunos acabam, indiretamente, participando na seleção de conteúdos, afirmam os professores entrevistados:

Os alunos, diretamente, eles não participam na análise dos conteúdos, mas na verdade, indiretamente, eles acabam escolhendo. Porque eu mesmo esse ano eu tive as quintas séries. Eu tinha planejado certos conteúdos e eu não consegui meu objetivo, porque eles são mais dinâmicos, hiperativos, mais participativos. Então, de repente, eu estava com assuntos muito burocráticos, assuntos muito tradicionais (...). Eu estava perdendo alguma coisa que eles podiam me dar naquela participação. Então comecei a mudar os assuntos para que eles pudessem se integrar mais comigo na discussão. Na verdade eu acho que eles tem um pouquinho, não é muito assim, de escolha de conteúdo. (Professora B) [Grifos meus]

Outra professora traz o momento de definição de assuntos a serem trabalhados no PI, ao longo do ano, escolhidos pelos alunos. Ela diz: “ali a gente acaba conhecendo quais são as áreas que pode tirar mais deles; pode ir adiantando mais” (Professora A). E acrescenta ainda, referindo-se à limitação de conhecimento e imaturidade dos alunos como fatores limitantes na escolha de assuntos: “então eu acho que, talvez, neste aspecto, eles não têm maturidade pra definir que conteúdos eles vão trabalhar, mas quando eles escolhem – eu gostaria de saber mais tal coisa – a gente vê, procura atender” (Professora A).

No que se refere aos objetivos a serem alcançados pelos alunos, diz a professora C: “é básico; a gente sempre trabalha com os objetivos”. Os professores citam objetivos que estipulam em função das características dos alunos de cada turma. Como exemplo:

(...) mudo também meus objetivos com eles. Por exemplo, os alunos de quinta e sexta, eles não conseguem uma análise muito profunda das coisas. Eles conseguem mais apreender o que tu está passando para eles, são mais conteudistas, digamos assim. (...) não tem ainda aquela habilidade mental de pensar profundo. Então meus objetivos, pra quinta e sexta, são objetivos mais de aprendizagem e assimilação de conteúdos, sem falar na parte formativa. (Professora B)

A este exemplo de objetivos adaptados em função da leitura das potencialidades de cada turma efetuada pelo professor, acrescento ainda como

objetivos propostos: "o respeito, conscientização, visão mais crítica, mais interpretativa do mundo, e a inserção de uma referida disciplina no todo social, econômico e político" (Professor B).

Complemento estes tópicos referentes ao ensino, abordando a questão da avaliação. A avaliação nesta escola não se dá por notas. A avaliação é efetuada através do conselho de classe. O conselho é composto por todos os professores de cada turma, pela direção, pela coordenadora pedagógica e também pela orientadora. O conselho avalia cada aluno, o qual, ainda que seja avaliado por cada professor das disciplinas, terá na reunião do conselho, a palavra final sobre sua avaliação, informou a professora da equipe diretiva. Quanto à avaliação, dizem os professores entrevistados:

Professora B: eu entendo assim, o que nos diferencia é o parecer. (...) Dentro do ano letivo ele [o aluno] é avaliado durante três meses. Ao final dos três meses é colocado o parecer daqueles três meses; ele pode aprovar ou não. Depende dos pré-requisitos que ele vai alcançar ou não. Tem pré-requisitos. Se ele não alcança cinco ou seis pré-requisitos que são importantes ele reprova. Se ele é um aluno, por exemplo, que só passa nas provas, não vem às aulas ou não é responsável, não tem caderno, não participa, não se envolve, não interage, toda esta parte formativa dele, se não está de acordo, ele reprova sim. Ele vai ser recuperado durante todo o ano; durante o resto do ano letivo ele vai ter tempo para se recuperar.

Professora A: tem aquelas coisas que eu avalio, só que dentro daquelas coisas que eu avalio estão os valores que o grupo determina. Então aí vai entrar responsabilidade, participação, além daqueles específicos da disciplina de cada um. Então, se ele não alcançou aquele mínimo de objetivo, ele não vai avançar.

Mas dentro deste processo avaliativo, segundo relataram as professoras, as singularidades são levadas em conta; havendo avaliações diferenciadas, nas quais a história do aluno se faz presente. Segundo elas, problemas familiares que possam estar interferindo no aproveitamento do aluno entram na análise que o conselho faz daquele aluno. Aquele aluno que os professores acham que tem condições de dar mais, de assumir uma série seguinte e que, por um motivo ou outro, não atingiu os objetivos, pode muito bem avançar. "Eu acho que a base de tudo isso que a gente está falando é o histórico do aluno" (Professor B).

5.5 Das observações

Creio que neste momento, quando estou registrando dados sobre ensino, conteúdo, objetivos e avaliação, é importante trazer para o texto algumas observações realizadas em sala de aula, tanto nas aulas convencionais, quanto no Projeto Integrado (PI), e uma reunião do conselho de classe.

É justamente pelo conselho de classe que inicio este registro. Conforme a formatação do conselho, estavam presentes a professora da equipe diretiva, a orientadora e os professores das turmas em análise. Tudo o que foi para o texto final do parecer de cada aluno foi discutido por todos os presentes que levavam em conta, ainda, um parecer escrito sobre cada aluno efetuado por um professor que não pode comparecer. O elemento crucial na avaliação, dentre os demais, foi o de o aluno ter, ou não, atingido os objetivos. Notei a presença constante de expressões adjetivantes tais como:

Sobre a aluna A: é apática, não participa, muito insegura. É muito tímida, não gosta de falar. Tem stress, não se relaciona bem. Acho que não vai além, está no limite, auto-estima no dedão; acho que é desleixada. Acho que deve botar: solicitar ajuda do professor; seja mais participativa.

Sobre o aluno B: arrr... esse é dose prá cavalo. Comigo grita demais, é mal-educado. Outros professores dizem que com eles não é assim. Também, com esse nome, B... o cigano.

Sobre a aluna C: fraquinha, fraquinha, o máximo dela é o mínimo dos outros.

Sobre o aluno D: atingiu o mínimo dos objetivos, com a cuequinha na mão, é muito fraco.

Sobre a aluna E: caprichosa. É tímida, retraída, na dela. É educada, só que tem que chamar para conversar; não é expressiva. Os pais se separaram. Com essa situação ela piorou.

Sobre a aluna F: ela é muito carente. Usa óculos. Não tem espaço em casa. [Professores comentam sua situação familiar que é péssima]. Observação no parecer: deve se esforçar ainda mais para desenvolver as atividades propostas.

Sobre a aluna G: rema, rema, vai no mínimo. Todos eles são malandros, ela é malandra. É uma criança muito fora da casinha.

Sobre o aluno H: é péssimo, brinca o tempo inteiro. [Uma professora diz: "ah, mas eu amo ele!"]. Mas é um semi-analfabeto. Trabalha nos fins de semana numa padaria. Deve estudar mais e conversar menos.

Creio que não preciso ir adiante com as anotações sobre o conselho, uma vez que os comentários dos pareceres sobre os demais alunos seguiram o mesmo tom, com exceção de um aluno que teve comentários somente favoráveis. Passo agora para as observações realizadas em sala de aula.

O primeiro registro que faço é o de uma turma da primeira série, na qual os alunos trabalham em grupos de cinco ou seis alunos. “Uns ajudam os outros”, diz a professora. Um ambiente calmo; não presenciei gritos. Quando havia queixas de ofensas, a criança que ofendeu era instada a pedir desculpas, isso de uma forma tranqüila. As atividades se desenvolviam com as crianças trabalhando dentro de seus grupos e, também, interagindo com outros grupos, trocando recortes, letras, textos, etc.

Um fato observado é que em outras turmas onde os alunos sentam nas tradicionais fileiras, invariavelmente criam-se os “grupos do fundo da sala”, ou seja, alunos que, a princípio, excluía-se das atividades propostas. Estes alunos, a meu ver, exemplificam cabalmente o desprazer de estar na escola. Isto acontecia tanto nas aulas das disciplinas corriqueiras, como nas do PI. Sentava-me perto deles. Ouvia-os. Geralmente estavam planejando atividades para depois das aulas, ou então conversavam sobre assuntos alheios aos temas propostos, sem mostrar nenhuma disposição de participar da aula, nem mesmo quando eram instados a isso. Sempre arranjavam desculpas. Estas observações sobre o desinteresse em sala de aula me fez notar uma coisa: no PI, embora os temas tratados fossem aqueles escolhidos no início do ano pelos alunos, a forma como eram trabalhados acabava por não despertar muito interesse em vários deles. Observei que os temas eram tratados e cobrados como qualquer outro das demais disciplinas. Tinham tarefas a realizar e a apresentar. Eram cobrados e, também, penalizados, caso não as realizassem. Por exemplo, a aluna B não leu um texto proposto, então vai ter que recuperar com trabalho. Quem falta ao PI tem que escolher um tema e apresentar na aula seguinte. Com isto desejo ressaltar as conseqüências do fato de o PI ser considerado e trabalhado como uma disciplina. Parece-me que isto tirou algo de seu aspecto inovador no que diz respeito a responder aos anseios que os alunos colocam nesta disciplina. Não considero isto que digo um julgamento, mas sim um fato observado a partir das atitudes de professores e alunos quando da execução do PI. Registro, a seguir, mais alguns dados observados na tentativa de ratificar o que digo.

Em uma aula do PI, na qual foi passado um filme, estavam reunidas duas turmas de quintas séries. Estava um dia quente, muito calor na sala de aula. Os alunos conversam, as professoras gritam para que fiquem quietos; fazem a chamada e brigam com alguns alunos que conversam: “Pombas, assim não dá,

vocês não fecham a boca”, reclamava uma das professoras. O filme é longo, assistimos, sem intervalos, das 13:30h até, aproximadamente, às 16:30h. Notei sinais de cansaço, impaciência em alguns alunos; a atenção se dispersava. As professoras bocejavam e, freqüentemente, chamavam a atenção dos alunos: “o filme está rodando e vocês não vendo, prestem a atenção, por favor”. “K estou te olhando e tu não reclamas depois”. Ameaçam mandar alunos para a secretária.

Os alunos devem anotar aspectos que considerem positivos e negativos para posterior discussão, esta é a tarefa exigida neste PI. De resto, em todos os PIs aos quais assisti, os assuntos exigiam sempre tarefas a serem cobradas, apresentadas posteriormente, como nas demais disciplinas.

Quero encerrar este capítulo trazendo as demandas dos alunos em relação à escola. Elas foram explicitadas em uma aula do PI, na qual havia um debate entre os candidatos numa eleição para os cargos presidente e cinco deputados do “Estado do Bibiano”. Esta foi uma atividade desenvolvida a partir das aulas de sociologia. As propostas que fossem escolhidas por votação – todos votavam: alunos e professores – seriam implementadas pela equipe diretiva da escola e o aluno passará a trabalhar junto à equipe diretiva para a efetivação de suas proposições.

A seguir propostas de alguns candidatos apresentadas para o debate que, de uma maneira ou de outra, estiveram presentes em todas as demais:

Candidato A: Tentar tirar as aulas da tarde; tentar aumentar o recreio; melhorar a merenda.

Candidato B: Vou conseguir um dia no mês para os alunos, funcionários e professores verem um bom filme sem precisarem fazer os trabalhos de aula; também tentarei transformar as aulas mais agradáveis, com músicas variadas, com mais participação dos professores e alunos; tentarei fazer os alunos aprenderem se divertindo com os assuntos de aula.

Candidato C: Ouvir as propostas e idéias dos alunos, analisar e, então, fazer o possível para que sejam realizadas. Um sábado de cada mês o dia do lazer, onde qualquer pessoa da comunidade pode vir e participar em projetos como: salão de beleza, jogos, sala de filmes, sala de música. Acabar com o preconceito dentro da escola e da sala de aula, promovendo palestras na escola. Criar projetos de futebol.

O candidato D apresentou suas propostas juntamente com um discurso que, a meu ver, mostra a posição dos alunos diante da instituição escolar. Suas propostas foram idênticas às dos outros colegas, ligadas, como não poderia deixar de ser, ao seus contextos socio-culturais: jogos no recreio, campeonato de futebol, rádios com música no recreio e uma proposta de deixar a frente da escola mais

alegre, com a pintura do muro da escola. “Dar uma chance aos pequenos grandes desenhistas de mostrar seu talento”, disse ele. Mas não serão os professores que escolherão os temas e sim os alunos. Os professores até poderão indicar um tema, mas os alunos é que darão as idéias relativas ao desenho. Porém, depois de apresentar suas propostas, este aluno mostra com ironia sua descrença efetivação das proposições de seus colegas, dizendo literalmente:

Não foi bem uma proposta, foi mais uma piada mostrando que é um absurdo o que muitos colegas meus prometeram! Assim como eu não posso ajudar a colar, eles também não podem criar pracinha; não podem diminuir o tempo de aula; não podem aumentar o recreio, e muito menos tirar as aulas da tarde.

Achei interessante o que disse este aluno porque ele deixa transparecer a relação dos estudantes com a escola, sua posição frustrada de sujeito desejante perante a instituição escolar. Há neste discurso um descrédito quanto ao fato de seus interesses serem, de fato, atendidos pela escola. E acho muito pertinente sua fala, pois durante os debates uma professora da equipe diretiva pediu a palavra e questionou os alunos que propuseram o aumento de alguns minutos do recreio, sobre como eles pensavam “compensar” estes minutos, pois o tempo de aula não poderia ser diminuído. Portanto a escola não abriria mão do tempo dedicado a ensinar uma disciplina qualquer constante no seu currículo, em detrimento do prazer mínimo a ser usufruído dentro da escola: alguns minutos a mais de recreio, que praticamente todos os alunos demandavam à escola.

Fico com estas propostas uma vez que, praticamente, todas as outras incluíam demandas semelhantes a estas. O intuito aqui é o de trazer, de forma mais direta, as demandas dos alunos remetidas à escola no sentido de registrar, por meio dos interesses dos alunos, o que o desejo remete à escola. E também registrar este momento no qual a escola proporcionou a explicitação e a escuta destas demandas.

6 CAMINHOS CRUZADOS

Após a apresentação das experiências destes três projetos de escola, sendo dois declarados alternativos e o terceiro, da escola Bibiano de Almeida, que constituiu meu campo de pesquisa empírico, uma experiência que não se pretende alternativa, mas que tem inspiração em um projeto de escola alternativa pública – a Escola da Ponte –, desejo, neste capítulo, efetuar um percurso reflexivo entre estas três experiências em busca de suas aproximações e seus contrastes. Aqui uma observação que julgo importante: o material referente à escola El Roure e a Escola da Ponte, com suas experiências singulares, foi registrado no sentido de, com eles, se construir um referencial destas experiências alternativas em educação em suas singularidades, uma vez que, conforme salientam os professores destas escolas que foram entrevistados, a educação alternativa só tem sentido em sua singularidade, ou seja, a princípio não há, ou não deveria haver, uma narrativa como um referente sobre ela. Deixaria de ser alternativa, para se tornar um referencial teórico a qualquer outra experiência que se propusesse fazer em educação. Perderia sua aura de alternatividade para uma homogeneidade da qual querem se distanciar. Perderia o sentido o título de escola alternativa, uma vez que para estas escolas o próprio título de alternativa não possui um referencial único, sob risco de, se o possuir, perder sua alternatividade e ser mais um discurso ao qual a educação escolar deveria se conformar.

Dentro desta perspectiva, não há modelos de escolas alternativas aos quais se deva buscar como horizonte. Segundo os professores entrevistados, escola alternativa não é um conceito fechado, no qual a alternatividade de práticas educativas possa ser comprimida. É um conceito analógico, pelo qual cada prática tem sua alternatividade; na medida em que sua prática busca se diferenciar dentro de um contexto educacional no qual a escola está inserida. É neste sentido que as práticas da escola Bibiano serão lidas em relação às experiências de El Roure e da Escola da Ponte. São três experiências singulares na busca de uma educação diferenciada daquilo que se tem como escola convencional.

A escola Bibiano de Almeida e a Escola da Ponte têm em comum o fato de serem escolas públicas, atuando com crianças de situação sócio-econômica e cultural muito semelhante, mais precisamente com os excluídos, no dizer dos próprios professores. Neste aspecto, El Roure se diferencia por ser um projeto privado, sem participação nenhuma do Estado. Os pais enviam seus filhos para El Roure buscando uma educação declaradamente diferenciada da oficial.

Ao buscar aquilo que pode aproximar estes projetos de escola, é possível perceber que estas experiências se aproximam principalmente pela criação de projetos pedagógicos que se diferenciam da ortodoxia pedagógica convencional, pelos quais o desejo, manifesto nos interesses que o sujeito da educação apresenta, esteja mais presente na aprendizagem.

Na escola da Ponte, o interesse da criança entra na discussão coletiva, nas assembléias e no planejamento quinzenal de estudos, realizado conjuntamente pelo aluno e pelo professor, a partir de um núcleo comum a todos. Isto confere um caráter singular ao aprendizado, uma vez que o tempo, carga horária e, de certa forma, o conteúdo do aprendizado, tem sua gestão pelo aluno. Na escola El Roure este processo é concretizado de uma forma ainda mais radical: é planejado diariamente. A criança planeja seu dia na escola. Já na escola Bibiano de Almeida, por estar mais atrelada ao sistema oficial, esta singularidade do aprendizado torna-se mais difícil de atingir, embora seus professores, na medida do possível – uns mais, outros menos – busquem um sistema diferenciado com maior participação de seus alunos. Aqui o que aproxima esta escola da Escola da Ponte e de El Roure é a proposta de um Projeto Pedagógico descolado dos referenciais oficiais que, no caso brasileiro são preconizados pelos PCN e pela LDB. Aqui se tenta elaborar um projeto pedagógico no qual as características do contexto comunitário se façam presentes na vida da escola.

No que se refere às práticas em sala de aula, que se supõe ancoradas nas respectivas propostas pedagógicas, surgem contrastes entre estes projetos. Em El Roure, as práticas são definidas a cada dia pelas crianças, não há horários nem programas, nem grupos de estudo estabelecidos. Os alunos decidem de forma espontânea as atividades. A aprendizagem se faz de forma autônoma, na companhia dos docentes. A dinâmica cotidiana é sempre diferenciada, única e imprevisível. A aprendizagem se processa de forma autônoma, respeitando-se o ritmo que cada criança no aprendizado.

Em El Roure a autonomia do aluno tem sua expressão no domínio, que tem cada criança, de seu tempo e espaço próprios. As crianças andam livremente no espaço da escola utilizando cada lugar, tanto em função do material disponível nele, como de seus próprios interesses ou necessidades. Horários fixos, só os de entrada e saída da escola.

Também, na escola da Ponte, a prática do aprendizado ocorre com certa autonomia do aluno na escolha do que quer aprender. Porém isto se faz num âmbito mais atrelado a uma proposta coletiva de conteúdos, a partir da qual, com a ajuda de um professor, o aluno vai estabelecer seu projeto quinzenal de estudos. Na Ponte também estão presentes o domínio do espaço e do tempo, por parte do aluno. Lá, como já foi registrado, não há salas de aula, nem mesmo aulas formais; não há turmas, nem horários para cada disciplina. O que existe é um espaço compartilhado, onde as crianças se espalham agrupando-se, ou não, conforme se deseja para uma aprendizagem na qual o professor é um elemento do grupo. Os grupos são formados pelo interesse demonstrado pelos alunos em estudar assuntos comuns aos membros do grupo.

Na escola Bibiano, o aprendizado ocorre de maneira mais ortodoxa, convencional. Ocorre em sala de aula, em horários determinados a cada disciplina, com alunos, com exceção de algumas turmas, sentados em fila. Os conteúdos a serem estudados são propostos pelos professores, bem como os objetivos a serem alcançados. A participação dos alunos sobre os conteúdos ocorre na disciplina do Projeto Integrado, conforme já explicitado em capítulo anterior. Porém, ao funcionar como uma disciplina, também entra no sistema de avaliação e cobrança para que os alunos atinjam objetivos propostos. As atividades, mesmo as mais lúdicas, como filmes e passeios, vão gerar atividades a serem executadas pelos alunos. Portanto, na prática pedagógica, embora apresentando aspectos inovadores como o Projeto Integrado e passeios pedagógicos, a escola Bibiano vai contrastar com aquelas tomadas aqui como propostas alternativas de educação.

A avaliação do percurso do aluno é outro aspecto em que há aproximações e contrastes entre estas escolas. Os processos de avaliação se aproximam como propostas que se afastam da mera verificação bulímica, quantitativa de apreensão de conteúdos; quando se direcionam a verificar o percurso, o até onde o desejo de conhecer levou o aluno. Pareceu-me que na Ponte, ao menos enquanto proposta apresentada nos textos pesquisados e na entrevista com o professor José Pacheco,

a questão da avaliação não se apresenta com um caráter tão traumático, de veredicto objetivado sobre a verdade daquilo que o aluno realmente sabe ou deveria saber. Na Ponte percebe-se um diferencial interessante, em se tratando de escola pública: é o fato de que é o aluno quem determina o momento no qual deseja ser avaliado. A avaliação concerne bem mais ao desejo de saber do aluno do que ao processo de devolução bulímica das avaliações efetuadas nas escolas convencionais. Aqui, a Ponte e o Bibiano se aproximam ao proporem maneiras diferenciadas de avaliação, ainda que não sejam propostas idênticas. Quero frisar o termo proposta porque na Ponte e em El Roure não fiz observações, ative-me aos textos, enquanto que no Bibiano, além dos textos e entrevistas, há o contraponto das observações. E é justamente pelas observações que percebi contrastes, principalmente entre a Bibiano e a Ponte, uma vez que em El Roure, em sua proposta mais radical e desatrelado do sistema oficial, não menciona qualquer cânone de avaliação.

Quando da observação de um conselho de classe na Bibiano percebi que, apesar da proposta inovadora de avaliação, o aluno ainda não se constituía um sujeito de aprendizagem desnaturalizado, despregado dos conteúdos e objetivos estipulados pelos professores. Ainda que exista certo grau de proximidade entre as propostas de avaliação da escola Bibiano de Almeida e da Ponte, parece-me que há um contraste no sentido de que os conteúdos e objetivos da Ponte estão mais próximos do sujeito desejante, uma vez que ele tem papel significativo na escolha do que deseja aprender.

Na escola Bibiano, embora o aluno interfira na estipulação dos conteúdos e objetivos, esta interferência se dá de uma maneira bem mais tênue, pois está numa assimetria mais acentuada em relação ao poder decisório dos professores sobre a manutenção ou não das propostas efetuadas pelos alunos. A maior porção dos conteúdos propostos cabe aos referenciais pedagógicos oficiais, embora exista certo descolamento destes referenciais, efetuado, na medida do possível, pelos professores. Aqui percebo que o contraste maior diz respeito entre a proposta e a prática de avaliação levada a efeito no conselho de classe. A meu ver, a despeito de todo o discurso sobre o respeito ao aluno – e de fato este respeito existe em sala de aula por parte dos professores, sendo que estes cobram dos alunos o respeito aos colegas – as discussões sobre cada aluno avaliado pelo conselho traziam muito de adjetivações irônicas e de interpelações de caráter muito pessoal. Tanto que alguns

reconheciam que aqueles alunos sobre os quais faziam uma avaliação negativa, eram conceituados positivamente por outro colega. Sua relação com aquele determinado aluno tinha um sentido discursivo único, do professor para o aluno. O aluno era sempre um problema em si, que geralmente precisava melhorar para atingir os objetivos. Nestas avaliações percebi que, com algumas exceções, o aluno, numa perspectiva psicopedagógica hegemônica, sempre foi percebido como portador de um sintoma e não como um sintoma do fora que se inscreve em seu comportamento. A torção imperceptível entre o fora e o dentro se apaga aqui. À criança com um sintoma, com um distúrbio de aprendizagem, é dada uma chance de recuperação ao longo do ano letivo, para recuperar o que a norma pedagógica lhe prescreve em termos de conteúdos a serem aprendidos e objetivos a serem alcançados. Às demandas referidas ao desejo do sujeito se lançam as demandas do Outro da educação.

Os exemplos de avaliação que citei mais acima mostram isso. Só para apontar um exemplo de naturalização psicopedagógica, registro a observação sobre a avaliação de um aluno, de quem foi dito que estava com idade acima da que é normal para a série na qual estava cursando. Ora, isto contrasta com o discurso sobre heterogeneidade da própria escola, como, também, com a prática de grupos heterogêneos da Escola da Ponte, onde a idade de cada criança participante do grupo de estudo não importa nada. Aliás, não há nem séries. Outro contraste.

Para encerrar este cruzamento de caminhos, creio que a posição da escola Bibiano inserida no sistema oficial de educação, se constitui na maior causa de contrastes com as propostas de escolas alternativas, aqui apresentadas como referencial. As aproximações se deram por conta das propostas constantes no PPP da escola Bibiano, que conseguem um descolamento dos referentes oficiais da educação representados pela Secretaria de Educação do município. Porém, ao fazer estas afirmações é necessário lembrar que a Escola da Ponte também é uma escola pública e, portanto tem sua existência inserida no oficialismo do sistema educacional português. Portanto neste aspecto, penso que os contrastes entre as práticas pedagógicas da Escola da Ponte e da Bibiano de Almeida possam estar no fato de que na Ponte o desejo de propostas pedagógicas alternativas levou a um enfrentamento mais radical com o sistema oficial. Apesar das normas oficiais, os professores da Ponte conseguiram construir uma prática pedagógica que subvertia profundamente o discurso oficialista. Claro que esta é uma luta interminável;

podemos perceber isto nas próprias afirmações do professor José Pacheco, relatadas acima, no capítulo dedicado à escola da Ponte. É uma resistência ao oficialismo educacional, assumida como uma construção constante, com avanços e retrocessos. Parece-me que o contraste com a Bibiano de Almeida está no fato de que nesta escola as propostas de mudança foram mais tênues. Apesar das lutas com a SME, relatadas pelos professores, as mudanças pedagógicas não ocorreram de forma tão radical quanto na Ponte. A Bibiano ainda se mantém fortemente ligada às propostas oficiais, embora defenda propostas pedagógicas diferenciadas, que a torna uma escola diferenciada em relação a outras escolas da rede pública municipal de Pelotas. E, por outro lado, é este desejo por propostas pedagógicas diferenciadas que aproxima a experiência da escola Bibiano da Escola da Ponte. Contrastes e aproximações refletem aqui uma posição de maior ou menor distanciamento do oficialismo educacional.

6.1 Achados e Perdidos

Tendo este cruzamento como um sinalizador de fim de percurso, desejo elaborar aqui um fechamento, um escrito final no qual não cabe nenhuma conclusão, mas impressões. Acredito que seja este o termo mais adequado: impressões, daquilo que foi lido, pesquisado, ouvido. Expectativas vazaram ao longo do texto, sei disso, mas deixo-as ali, testemunha do desejo de um primeiro autor onipresente, inarredável, por mais que a boa norma de dura pesquisa o exija. Afinal esta será apenas uma das inúmeras possibilidades de leitura/escrita deste texto. A partir do último ponto, o autor estará irremediavelmente perdido. Então as impressões.

Luta de Davi contra Golias, esta é a primeira impressão que me despertou esta pesquisa. A colossal estrutura de poder político-econômico operando microscopicamente nas redes de poder imanentes à instituição escolar convencional sendo arranhada pela pedra do desejo, lançada pela funda de uns tantos sujeitos-davis-desejantes. Com esta imagem sublinho, para começar, o modo como me foi dado ver a audácia de projetos como o da Ponte, El Roure e a busca incessante por mais autonomia pedagógica em curso pela Bibiano de Almeida. Mas isto não é um discurso positivista, laudatório, assim que desejo registrar que a par do discurso alternativo, inerente a seus projetos, pude perceber neles o rastro, as filigranas das

lutas micropolíticas deste embate. A alternatividade destes projetos não é, nem poderia ser, uma categoria engessada por uma compressão conceitual. Estes projetos são campos de intensa luta, de limites borrados; não são ilhas infensas ao jogo de poder que ocorre ao largo. Percebi que o imaginário social e suas demandas entram juntamente com as mochilas dos alunos. Demandas estas, muitas vezes, reflexos dos ideários familiares frente a este imaginário. O que os pais demandam a estas escolas é uma educação de mais qualidade para seus filhos. Qualidade aqui possuindo um campo semântico amplo: qualidade de relacionamento, de aprendizado, de vida, enfim de educação diferenciada daquilo que se chama educação convencional. As demandas das crianças refletem o imaginário dos pais referentes à educação e sua conexão com o contexto social. A professora de El Roure, por exemplo, registrou isto quando dizia que “o grupo de meninos e meninas reflete perfeitamente a realidade da sociedade à qual pertencemos, já que estão, absolutamente, receptivos ao que lhes rodeia” (González, 2006).

Este é um dos aspectos mais centrais desta pesquisa: a imbricação inescapável do sujeito e seu desejo com o que denominei o Outro da cultura, do imaginário social. A partir da argumentação de González, posso pensar sobre a função paterna e materna como função política. Isto traz uma outra perspectiva de análise das relações das escolas alternativas com o “que lhes rodeia”. Se pensarmos que as demandas parentais (reveladas pelos interesses, pelas solicitações e necessidades que os pais remetem às escolas) estão ligadas, e também perfazem o laço social, então creio que é justo pensar a função materna/paterna como uma função política. Isto pode ser um ponto que revela certa frustração ao fim destas reflexões sobre as escolas alternativas quanto à possibilidade de subversão na constituição de sujeitos. Digo isto pensando na argumentação de Forbes sobre a função paterna na pós-modernidade, diluída no social, fragmentada em seus ideais, horizontalizada em suas relações de poder.

Com isto quero apontar que se colocar ao largo de tudo o que permeia a educação convencional não é tão definitivo como certos projetos desejariam que fosse. Esta posição de alternatividade, de um certo encapsulamento dessas escolas, não é algo efetivado de forma perene, e nem poderia sê-lo, principalmente se pensarmos este processo dentro dos referenciais teóricos que adotei nesta dissertação. O que há é uma trama de poderes em uma luta sem tréguas. Por exemplo, o professor José Pacheco, em sua entrevista, disse que hoje, após trinta

anos de experiência do Projeto da Escola da Ponte, ainda há uma luta acirrada, dentro da própria escola (vejam que não é nem com o sistema oficial de educação português), quanto ao projeto de um novo prédio atendendo às propostas pedagógicas da Ponte. Uma ala de professores ainda luta por um prédio que atenda às formas tradicionais de ensino com salas separadas e, conseqüentemente, a volta das turmas. Ora, após trinta anos de luta por inovação na educação, reconhecida internacionalmente, volta-se a discutir questões que se pensava resolvida lá no início do Projeto. É o mito de Sísifo, diz Pacheco.

Begoña González mostra-se um tanto pessimista quanto ao futuro das experiências alternativas, quando diz que esta experiência só será possível enquanto se mantenha a pequena dimensão de sua escola e não proliferem em demasia outras experiências como El Roure, e também, enquanto escolas como El Roure sejam uma solução microscópica aos problemas do sistema educativo convencional em relação às crianças que não se adaptem aos seus rígidos cânones. Penso que estas ponderações são problemáticas, pois a partir delas sou levado a crer que qualquer possibilidade de uma outra educação que busque se descolar dos sistemas oficiais, convencionais – uma subversão no processo de subjetivação – só poderá ser acessado por uma parcela mínima de crianças. Nesta perspectiva, não seria um projeto para escolas públicas com muitos alunos. Mas a Escola da Ponte é pública, e tem um projeto diferenciado para um número bem significativo de crianças, isto a torna o contraponto a argumentos como os apresentados por Begoña González. Penso que isso é importante, porque estão implicados, nestas duas propostas, posições de sujeito, inerentes aos alunos que freqüentam e se constituem como sujeitos a partir de suas práxis.

Neste ponto derivo para a escola que constituiu meu campo de pesquisa empírico, que também é uma escola pública, brasileira, municipal, com propostas pedagógicas inovadoras e com suas práticas traçadas pelos professores com um desejo imenso de acertar. Por ser pública e inserida dentro do sistema oficial de educação, a dimensão política está sempre presente nos embates cotidianos da escola por um projeto de educação diferenciado. Este é um ponto que desejo destacar.

Conforme procurei registrar, a dimensão política está presente em muitas das práticas e discussões em sala de aula, principalmente na disciplina do PI. Questões como cidadania, participação, racismo, respeito e heterogeneidade, são levantadas

pelos próprios alunos e debatidas em aula. É claro que percebi, em alguns momentos, certa distância entre a fala e a práxis como, por exemplo, na reunião do conselho de classe, conforme registrado anteriormente. Ali presenciei uma prática avaliativa que se desenvolve dentro de uma psicopedagogia naturalista, hegemônica.

Contrastando com essa visão psicopedagógica naturalista os alunos trazem para a escola questões que lhes concernem em seu cotidiano, em seus interesses conectados ao imaginário social no qual estão inseridos. Posições-de-sujeito, marcando as demandas de cada João e de cada Maria remetidas à escola. É por isso que julgo de máxima importância a análise dos aspectos políticos subjacentes à educação e sua presença, ou não, no discurso aberto de cada escola sob o signo de alternativa. Percebi que isto está presente na práxis da escola Bibiano, quando, por exemplo, a professora da equipe diretiva entrevistada relatou a luta travada com a Secretaria de Educação do município para a implantação do Projeto Integrado. Também se pode perceber isto nas discussões interdisciplinares para a montagem do PPP de 2007, levada a efeito durante o ano de 2006, e que terá como consequência certamente um descolamento do currículo da escola em relação aos referentes pedagógicos curriculares oficiais. Da mesma forma, as discussões travadas nas aulas de PI, freqüentemente questões de ordem econômica, política e social eram ventiladas por professores e alunos. Eram discussões nas quais posições-de-sujeitos acabavam se revelando nas argumentações de sujeitos desejantes portadores de seu discurso. Esta é uma das marcas diferenciais da escola Bibiano em seu contexto local.

Agora, tentando comprimir estas reflexões finais, quero destacar dois aspectos. O primeiro refere-se às escolas definidas ao longo deste trabalho como alternativas, as quais tomei como uma espécie de referencial sobre o assunto, conforme expliquei anteriormente.

O que me parece importante nas propostas desses projetos alternativos é o fato de que neles o prazer de aprender está presente e é intensamente procurado. Busca-se, a todo o momento, como foi salientado por Sarmiento (2004), a reinvenção do ofício de aluno. Nelas o currículo, na sua alternatividade possível, funciona como um fetiche, numa acepção positiva, proposta por Silva (1999b). O brincar é a realidade da criança, na qual o desejo, sempre metonímico e por isso mesmo polissêmico, não é suturado por um tu deves, como costuma acontecer na educação

convencional com seus currículos-tarefas a serem executados por crianças camelos. Por isto mesmo, ele permite que o interesse da criança possa vagar, ao sabor de suas fantasias, na multiplicidade de atividades, marcadas por seu desejo. Muitas coisas ela quer saber, e realiza sua busca no ato aprender brincando. Daí se dizer que o brincar é coisa séria; é a realidade no mundo da criança; é por ela que se constitui a partir de seu desejo.

Esta é minha leitura da operação dos sujeitos desejantes nas propostas alternativas de escola. Nestes projetos alternativos, de certo modo, creio que se fazem presentes, ou ao menos se busca, a transmutação da criança camelo do tu deves para criança com espírito do leão do eu quero. Há uma liberdade relativa que permite à criança amar o eu quero. Digo liberdade relativa para demarcar a dimensão horizontal das relações de poder dentro destas propostas alternativas, nas quais a imagem de um pretense professor-sujeito-suposto-saber é esmaecida, e todo o processo de aprender é negociado, discutido. Dentro de uma perspectiva foucaultiana esta horizontalidade nas relações de poder é pensada como a articulação entre as propostas da escola e a resistência do aluno à estas propostas. A resistência é manifestada localmente, na relação entre a singularidade do professor e a singularidade do aluno. Parece-me que a possibilidade de resistência do aluno não é tão conflitante quanto nas práticas convencionais, na qual, geralmente, cabe ao aluno cumprir as determinações pedagógicas verticalizadas do professor – aqui se pode ver a resistência interpretada, muitas vezes, como um problema de disciplina, ou de aprendizagem. Ao desejo da criança, que permeia o ato educativo, cabe manifestar-se apenas como um sintoma, nunca como uma demanda a ser ouvida.

Porém, acho importante ressaltar, a maneira de como percebi a leitura e construção dos sujeitos efetuada por estas escolas. Conforme registrei nos capítulos pertinentes, nelas os sujeitos são percebidos com um em si, individualizados, com um pendor natural para aprender, com uma alma infantil; categoria esta estabelecida dentro de um conceito de infância produzida pelo próprio discurso destas escolas. Nesta perspectiva, o sujeito criança não é percebido como constituída por interioridades estilhaçadas, cujos fragmentos – glóbulos desejantes – sofrem processos de aglutinação por meio de práticas discursivas em meio a filigranas de poder.

Ao fim, a impressão despertada em relação a estes projetos, principalmente El Roure, foi a de um certo escapismo, um encapsulamento, sem maiores questionamentos em suas práticas educativas, do imaginário social, político e econômico que geraram as situações das quais elas querem se distanciar. A dimensão política (políticas econômicas, sociais e culturais) com suas injunções no campo da educação, as relações de poder e sua operação, na constituição de sujeitos, ao que parece, não estão presentes nessas escolas, ao menos de forma explícita. Não percebi nenhuma confrontação no campo das idéias que dão sustentação aos projetos, com os valores imanentes ao imaginário social neoliberal globalizado, no qual estas escolas, ainda que na forma de ilhas isoladas, estão inseridas. Há uma despolitização do trabalho docente, o que, a meu ver, se reflete nas identidades que se constituem dentro destas práticas; não há formação de compromisso entre a ética do desejo e o Outro do laço social. Aqui a “alma infantil” tem uma identidade fechada em si mesma, naturalizada, que deve ser desenvolvida adequadamente.

O segundo aspecto que desejo abordar são as reflexões que dizem respeito à escola Bibiano. A impressão que fica é a de que a escola está, por tudo o que pude apreender de sua experiência, num limiar muito peculiar. Ela possui uma proposta e uma prática diferenciada. As propostas discutidas e colocadas no PPP: o Projeto Integrado, o trabalho em pequenos grupos, a participação dos pais e comunidade, a proposta de avaliação sem notas pelo conselho de classe, levando em conta os fatores sociais, a forma de trabalhar com os alunos pela maioria dos professores, a participação ativa do aluno em seu aprendizado, tudo isto, ainda que com todos os paradoxos que já apontei, leva-me a pensar que a Bibiano tem seu trajeto atual numa linha que se estende entre um projeto pedagógico convencional e um projeto alternativo, ou, no mínimo, diferenciado dos referentes oficiais, o que de fato já ocorre nesta escola. O aspecto convencional transparece, por exemplo, em seu currículo por disciplinas, salas de aula separadas, horários definidos para cada disciplina. Justaposto a estes aspectos da escola convencional, há na Bibiano de Almeida uma proposta pedagógica diferenciada, a qual, embora não atinja níveis de mudança pedagógica tão radicais como na Ponte e El Roure, ainda assim nos permite encontrar nesta escola uma proposta diferenciada em relação às demais escolas da rede municipal de Pelotas.

Creio perceber que mesmo inserida no sistema oficial de ensino público, a Bibiano consegue romper, na medida do possível, com os pressupostos inerentes a este sistema. A própria gestão da escola, embora ancorada nas propostas oficiais, consegue operar com relativa autonomia, ancorada na participação dos pais de alunos e comunidade escolar. Isto vai ter reflexo, por exemplo, nas relações entre os membros do corpo docente, quem têm mais autonomia em suas decisões e em suas práticas pedagógicas, resultando num maior prazer em seu trabalho. Isso me foi declarado em entrevista com os mesmos. Os professores relataram ter prazer em trabalhar na Bibiano, mesmo quando há sobrecarga de trabalho, como, por exemplo, na preparação dos pareceres, conforme disse o professor B: "dá um prazer de estar na escola, apesar das pressões da (...) parte burocrática que nos pressiona". Enfatiza ainda: "é o que eu digo que me dá mais prazer, o que me motiva mais a vir trabalhar aqui são os alunos, são os colegas, toda a parte humana da escola" (professor B).

Na outra face de sua peculiaridade, os aspectos convencionais do projeto da Bibiano estão radicados, a meu ver, nas práticas que não conseguem se diferenciar, que trazem a marca da pedagogia hegemônica. Como exemplo, cito a dificuldade de romper, ainda que minimamente, como no caso do PI, com uma práxis atrelada ao sistema de disciplinas e horários fixos. Isto acaba subvertendo o aspecto diferenciador que esta disciplina representa. Aqui o exemplo típico de peculiaridade da prática pedagógica da Bibiano, o PI, contempla ao sujeito desejante marcar sua presença, quando explicita aquilo que deseja tratar, por puro prazer ou necessidade de tratar certos assuntos que lhes concernem (filmes, teatro, música, política, racismo, violência, etc.), fora dos cânones das disciplinas oficiais. Ele é atendido nessas demandas, mas as práticas pedagógicas com as quais a escola procura atender essas demandas acaba obnubilando seu aspecto alternativo. Digo isto na medida em que observei que no PI as atividades atendidas acabam sendo trabalhadas como outra qualquer, ou seja, são cobradas e avaliadas tarefas em relação aos assuntos tratados. Pareceu-me que a escola ainda tem dificuldade de afastar-se de um certo "iluminismo pedagógico" (Lajonquière, 2002, p. 22). O desejo se esvai na ponta do lápis que põe num pedaço de papel aquilo que a pedagogia insiste em querer saber.

Portanto, na Bibiano encontrei uma escola que a par de estar inserida num sistema oficial de educação, apresenta uma mescla de práticas pedagógicas na

qual, propostas alternativas convivem com outras mais convencionais. Há, nesta escola, um esforço muito grande no sentido de romper com práticas pedagógicas convencionais, a despeito das ambigüidades e paradoxos que, certamente, pela atual condição da escola, ainda se fazem presentes em seu cotidiano. Na Bibiano, mais que nas outras duas escolas que fazem parte deste trabalho, percebi a luta inescapável da escola com o Outro da cultura, que marca sua presença na trama histórica, por meio das políticas de educação oficiais, visando constituir sujeitos-perfís conformados a um discurso de mercado neoliberal; sujeitos aptos à produção flexível de bens. Neste vórtice entram modos de endereçamento, posições-de-sujeitos constituídas discursivamente; fins teleológicos da educação prometendo a satisfação dos desejos, pelo fetiche de bens, mercadorias, objetos que esperam aqueles que cumprem o percurso escolar com sucesso.

Com isso desejo encerrar dizendo que aquilo que pude depreender de tudo o que vi, li e ouvi, é o sentimento de que mesmo na radicalidade de suas propostas, as escolas alternativas, como El Roure, não são ilhas, mesmo naquelas que mais fechadas ao contexto cultural, os processos de subjetivação inerentes às suas práticas, efetuam-se em meio à lutas pela cooptação, por investimentos de desejo modulando interesses e valores. Aqui, a porta se abre para o exterior da escola. Lá fora o dragão é que espera para devorar o leão nietzscheniano, numa luta mortal. José Pacheco, com a sombra do mito de Sísifo recaindo sobre a Escola da Ponte, e a escola Bibiano de Almeida, em sua luta cotidiana pela transmutação das subjetividades mostraram-me isto.

7 PARA EFEITO DE UMA CONCLUSÃO

Creio, piamente, que a inconclusão faz parte da pesquisa. São provisórios, sempre, os pontos de chegada; o fechamento discursivo é como sentença de morte para qualquer interrogação. Assim que este escrito derradeiro está aqui para um efeito de conclusão, como um percurso final em relação às expectativas que animaram esta dissertação. Dentre estas expectativas, a primordial foi a de perceber uma possibilidade de subversão dos processos de subjetivação efetuadas pelas escolas convencionais, com suas formas de subjetividade construídas pelo imaginário dos imperativos socioeconômicos e culturais atuais. Subversão essa que poderia ser supostamente produzida pelas escolas alternativas. As categorias do desejo e do sujeito desejante foram centrais nesta proposta de estudo. Foi a partir destes sujeitos e seu enlace com a dimensão social, denominados o Outro da cultura, mediados pela educação que procurei efetuar minhas análises dos projetos de escolas alternativas.

A concepção de sujeito que tratei aqui foi, predominantemente, a do sujeito que não designa nem identifica ninguém; não é sinônimo de indivíduo, pessoa, e também não se confunde com consciência, ou seja, um sujeito que não é uma mônada trazendo em si uma bondade rousseauniana, natural. Esta concepção de sujeito foi analisada com um certo sincretismo conceitual principalmente entre o pensamento de Lacan e o de Foucault, mas sempre procurando me distanciar de qualquer ortodoxia, seja lacaniana ou foucaultiana. Foram ferramentas de trabalho com as quais constituí meu discurso.

Assim pude 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 pude perceber, em todas as escolas analisadas 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 notei um 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-me 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. Percebi estas escolas posicionando-se como uma espécie de sistemas educacionais encapsulados, 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 desinvolvementistas sobre os resultados deste ato. Assim que, nas propostas pedagógicas destes 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. Digo em certa medida porque pude 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 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 me parece tão simples, a ponto de pensar 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) e Deleuze (1996) nos advertem quanto a isso, conforme registrei

quando da construção de meu campo teórico. 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. Como afirmou Deleuze (1996, p. 76-77): "há investimentos de desejo que modelam o poder e o difundem". As micropolíticas do desejo operam no enlace do sujeito com a dimensão social, com a cultura e suas tramas de poder.

Dessa forma, foi importante se 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 tábula 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, com seus discursos propondo uma outra escola, não posso deixar de perceber certas ambigüidades inerentes a estas propostas. Penso que realmente a proposta de uma outra escola é necessária. Porém uma outra escola, que se perceba do lado de dentro do jogo de poder; porque não há como estar fora deste jogo e suas relações. Pois, conforme Ellsworth (2001): Nessas práxis 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 tão ao gosto dos atuais modos de produção flexibilizados. Seria voltar ao começo, como no mito de Sísifo.

Assim, ao fim destas observações e 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 estes projetos de escola perseguem. Porém há algo que me 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.

Talvez ao final destas reflexões o que permanece é um pretexto para se pensar uma outra escola e a interminável luta que isto implica. Ao pensar sobre isto, ponho na boca de Nietzsche uma exclamação, e que ele grite por mim: Até quando, ó criadores de crianças-camelo, até quando??!!!! Nietzsche é meu consolo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFIA

BALL, Stephen J. **Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação**. Currículo Sem Fronteiras, v.1, n.2 pp.99-116, Jul/dez.2001.

_____. **Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade**. Cadernos de Pesquisa, v.35, n.136, p.539-564, set/dez. 2005.

BARTUCCI, Giovanna (org.). **Psicanálise, cinema e estéticas de subjetivação**. Rio de Janeiro : Imago, 2000.

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

BIRMAN, Joel. **Freud e a Filosofia**. Rio de Janeiro : Jorge Zahar Editor, 2003.

_____. **Entre Cuidado e Saber de Si**. Sobre Foucault e a psicanálise. 2.ed. Rio de Janeiro : Relume Dumará, 2000.

_____. **Mal-estar na atualidade - A psicanálise e as novas formas de subjetivação**. 3.ed. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 2001.

_____. **A psicanálise na berlinda?** In: BRANCO, G. C. (Org.) Retratos de Foucault. v.1. Rio de Janeiro : NAU Editora, 2000.

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

CLÉMENT, Catherine. **Vidas e lendas de Jacques Lacan**. São Paulo : Editora Moraes Ltda, 1983.

CONTRERAS, José. **Una educación diferente. Cuadernos de Pedagogía**, n. 341, diciembre 2004a, p.12-17. Universitat de Barcelona.

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

CORREA, Roberto A. **Dicionário Escolar Francês/Português**. 5.ed., São Paulo : Fename, 1975.

DERRIDA, JACQUES. **Mal de arquivo. Uma impressão freudiana.** Rio de Janeiro : Relume Dumará, 1991.

DOR, Joel. **Introdução à leitura de Lacan: O inconsciente estruturado como linguagem.** Porto Alegre : Artes Médicas, 1989.

ECO, Umberto. **A estrutura ausente.** São Paulo : Ed. Perspectiva S.A., 1997.

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

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

FISCHER, Rosa M. B. **Infância, mídia e experiência.** In: GURSKI, R., DALPIAZ, S., VERDI, M. S. (org.) *Cenas da infância atual, a família, a escola e a clínica.* Ijuí : Editora Unijuí, 2006.

FLAUBERT. Gustave. **Madame Bovary.** São Paulo : Martin Claret, 2005.

FORBES, Jorge. **Você quer o que deseja?** 4.ed. Rio de Janeiro : Editora Best Seller, 2004.

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

_____. **A ordem do discurso.** 9.ed. São Paulo : Ed. Loyola, 2003.

_____. **Resumo dos cursos do Collège de France.** 1970-1982. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997a.

_____. **História da Sexualidade** v.1 - A vontade de saber.12.ed. Rio de Janeiro : Graal, 1997b.

FRANCO, Sérgio G. **Hermenêutica e Psicanálise na obra de Paul Ricoeur.** São Paulo : Edições Loyola, 1995.

GONZÁLEZ, Begoña. **El Roure, uma escola para cuidar el alma infantil.** Cuadernos de pedagogía n. 341, diciembre 2004, p.12-17. Universitat de Barcelona.

GUATTARI, Félix. **Revolução molecular: pulsações políticas do desejo.**2.ed. São Paulo : Brasiliense, 1985.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.**9.ed. Rio de Janeiro : DP&A, 2004.

HARDT M. e NEGRI A. **Império.**6.ed. Rio de Janeiro : Editora Record, 2004.

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

_____. **Sobre Ética e Psicanálise**. São Paulo : Companhia das Letras, 2002.

LACAN, Jacques. **Escritos**. Rio de Janeiro : Jorge Zahar Editora, 1998.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. **Infância e ilusão (psicopedagógica). Escritos de psicanálise e educação**. 2.ed. Petrópolis : Vozes, 2002.

MAJOR, René. **Lacan com Derrida**. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 2002.

McROBBIE, Angela. **Pós-marxismo e estudos culturais**. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Alienígenas em sala de aula*. 3.ed. Petrópolis : Ed. Vozes, 2001.

MANCE, E. A. **Subjetividade, imaginários e utopias**. Capturado no site www.milenio.com.br/mance/abertura.htm, em 12 de maio de 2006.

MARINI, Marcele. **Lacan a trajetória do seu ensino**. Porto Alegre : Artes Médicas, 1991.

MAURANO, Denise. **Nau do desejo**. Rio de Janeiro : Relume Dumará, 1994.

_____. **Para que serve a psicanálise?** Rio de Janeiro : Jorge Zahar Editor, 2003.

MILLER, Gérard. (org.). **Lacan**. Rio de Janeiro : Jorge Zahar Editor, 1999.

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

PETERS, M., MARSHALL, J., FITZSIMONS, P. **Gerencialismo e Política Educacional em um Contexto Global: Foucault, Neoliberalismo e a Doutrina da Auto-Administração**. In: BURBULES, Nicholas C. e TORRES, Alberto. *Globalização e Educação: perspectivas críticas*. Porto Alegre : ArtMed Editora, 2004, pp.77-90.

PINTO, G. R. S. C. **Espiral do silêncio: a clínica do Real. Memórias da Psicanálise**. n. 4, São Paulo : Duetto Editorial, 2005.

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

ROLNIK, S. GUATTARI, F. **Cartografias do desejo**. 4.ed. Petrópolis : Vozes, 1996.

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

SIBILIA, Paula. **O Homem Pós-Orgânico. Corpo, subjetividade e tecnologias digitais**. 2.ed. Rio de Janeiro :, Relume-Dumará, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O adeus às metanarrativas educacionais**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). O sujeito da Educação – Estudos Foucaultianos. Petrópolis : Vozes, 1994.

_____. **Documentos de Identidade. Uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte : Autêntica. 1999a.

_____. **O Currículo como fetiche. A poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte : Autêntica, 1999b.

SIMON, Roger, I. **A pedagogia como uma tecnologia cultural**. SILVA, Tomaz Tadeu (org.). Alienígenas em sala de aula. 3.ed. Petrópolis : Ed. Vozes, 2001.

VIEIRA, Jarbas Santos. **Um negócio chamado educação: qualidade total, trabalho docente e identidade**. Pelotas : Seiva publicações, 2004.