



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Por uma pedagogia com foco no sujeito: um
estudo na Licenciatura em Educação do Campo

Ana Maria Orofino Teles

Tese de doutoramento apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação da Faculdade de Educação
da Universidade de Brasília/UnB como
parte dos requisitos para a obtenção do
título de Doutor.

Orientador: Prof. Dr. Fernando Luis
González Rey

Brasília

2015

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

Título: Por uma pedagogia com foco no sujeito: um estudo na Licenciatura em
Educação do Campo.

Autora: Ana Maria Orofino Teles

Orientador: Prof. Dr. Fernando Luis González Rey

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

O269u Orofino Teles, Ana Maria
Por uma pedagogia com foco no sujeito: um estudo
na Licenciatura em Educação do Campo / Ana Maria
Orofino Teles; orientador Fernando Luis González
Rey. -- Brasília, 2015.
222 p.

Tese (Doutorado - Doutorado em Educação) --
Universidade de Brasília, 2015.

1. Sujeito. 2. Subjetividade. 3. Pedagogia em si
mesmo. 4. Educação do Campo. 5. Desenvolvimento
Humano. I. González Rey, Fernando Luis, orient. II.
Título.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Fernando Luis González Rey (presidente)
Faculdade de Educação – UnB

Como membros efetivos:

Prof. Dra. Andréa Maturano Longarezi
Faculdade de Educação -UFU

Profa. Dra. Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino
Instituto de Psicologia – UnB

Profa. Dra. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira
Faculdade de Educação – UnB

Profa. Maria Carmem Villela Rosa Tacca
Faculdade de Educação – UnB

Como membro suplente:

Profa. Dra. Cristina Massot Madeira Coelho
Faculdade de Educação – UnB

Dedico aos que buscam uma ciência humana e integral.

AGRADECIMENTOS

Agradecer não é tarefa fácil, pois sempre podemos nos esquecer de alguns. Nesse sentido, começo por agradecer ao contexto e às circunstâncias que me levaram ao mestrado e que me encaminharam ao doutorado. Não era minha intenção inicial vir ao doutorado, mas reencontrar meu professor de conclusão de graduação me conduziu a essa experiência.

Assim, agradeço primeiramente à pessoa de meu orientador, Professor Fernando González Rey, por seu constante estímulo à autoria, às superações pessoais e às coragens acadêmicas. Agradeço imensamente o quanto ele possibilita novos sonhos e novas realizações dentro dos marcos da ciência.

Agradeço ao meu marido e grande companheiro de vida, Saulo Teles, por seu apoio incondicional, pelos diálogos fortalecedores e pelo ombro amigo.

Agradeço aos meus três filhos Yan, Flora e Letícia, por serem o espelho que me lembra que a vida é caminhar sempre, apesar das adversidades do mundo contemporâneo.

Agradeço aos mestres Doro Ortiz, Mário Baldani e Maria Adela Palcos pelo tanto que proporcionaram a vivência da “pedagogia de si em si”.

Agradeço à professora Laís Mourão que me apresentou à LEdoC, oferecendo-me um *locus* de estudo novo, instigante e desafiador.

Agradeço às parceiras Regina Coelly e Eleusa Spagnuolo, pessoas que estiveram muito próximas à construção deste trabalho e ao desafio de vivenciar a experiência da Licenciatura em Educação do Campo.

Agradeço ao Grupo Subjetivo do PPGE no seu todo, meus amigos parceiros Alice Marques, Ana Luiza Sá, Daniel Goulart, Eduardo Moncayo, Elias Caires, Giselle Fátima, Jonatas Maia, José Fernando Patiño, Luiz Roberto Martins, Marília Bezerra, Nadja Ávila, Osmar Reis Júnior e Virgínia Silva. Agradeço o carinho, a parceria, os diálogos, os estudos, as alegrias e o crescer juntos.

Agradeço em especial às irmãs Marília e Nadja, pelo momentos menos racionais e mais meditativos nos arredores arborizados da FE.

Agradeço à Professora Andréa Longarezi, que aceitou estar conosco nesse momento de finalização, trazendo suas contribuições que engrandecem o trabalho.

Agradeço à Professora Lúcia Pulino, que me trouxe a possibilidade do abraço ao Professor Athail, parceiro de muitas. No vai e vem da vida, uns vão, outros chegam. Grata por isso!

Agradeço à Professora Teresa Cristina, por abrir as portas ao estudo da educação que constrói sujeitos e que transforma vidas.

Agradeço à Professora Carmem Tacca, pelo desafio colocado no momento da seleção e pelos encontros emocionados (transformadores) nos corredores da FE.

Agradeço à Professora Cristina Madeira, pelo jeito afetivo de ser, pela leveza da alma, pelos diálogos fortalecedores, pelos estudos reveladores e por aceitar ficar no exercício do ser e não ser do professor suplente.

Agradeço à Professora Albertina Mitjans Martínez e seu grupo de orientandas (em especial as colegas Luciana Muniz, Pilar Almeida e Tatiana Arruda), por estarem próximas e em relação de troca e ajuda mútua constante.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação em seu todo, representado na figura dos coordenadores dos quais estive próxima (Prof. Gilberto Lacerda; Profa. Carmem Tacca, Prof. Bernardo Kipnis e Profa. Abádia Silva) e na possibilidade de ser representante discente por tanto tempo, participando e sentindo-me parte do programa organicamente.

Agradeço, em especial, ao Professor Célio da Cunha pelo tanto que me auxiliou a me configurar como uma doutora em educação.

Agradeço a todos os professores da LEdoC, em especial Rafael Villas Boas, Eliete Wolf, Tamiel Khan, Rosineide Magalhães e Fábio Monteiro, que abriram as portas e foram verdadeiros colaboradores na construção desta tese.

Agradeço a todos os estudantes da LEdoC das turmas 3 (Dandara), 4 (Panteras Negras), 5 (Zumbi dos Palmares) e 6 (Chico Mendes), pelo tanto que com eles aprendi. Não tenho palavras para esse agradecimento.

Agradeço, em especial, aos estudantes mais próximos do processo de pesquisa, para além do componente de Pesquisa de História e Memória dos Territórios Camponeses. A colaboração de vocês foi vital ao todo deste estudo!

Agradeço à Capes e ao programa Reuni que me forneceram possibilidade de bolsa de estudos para dedicação integral ao meu processo de doutoramento.

E, por fim, agradeço ao IESB Oeste que me aceitou professora e permitiu que eu concluísse este estudo estando no papel de docente no nível superior.

“Quanto mais o homem é rebelde e indócil, tanto mais é criador, apesar de em nossa sociedade se dizer que o rebelde é um ser inadaptado.” (Paulo Freire, 1965, p.32)

“Nenhuma ação educativa pode prescindir de uma reflexão sobre o homem e de uma análise sobre suas condições culturais. (...) Se a vocação ontológica do homem é a de ser sujeito e não objeto, só poderá desenvolvê-la na medida em que, refletindo sobre suas condições espaço-temporais, introduz-se nelas, de maneira crítica.” (Idem, p. 61)

RESUMO

Esta tese se inscreve em um modelo de ciência que não busca a comprovação e a padronização, pois o paradigma que a orienta é o da reflexão, da dialógica construtiva e da valorização da singularidade. Por esta via, busca ampliar o debate sobre a integralidade entre sujeito e objeto na educação. Para isto, pauta-se na teoria do conhecimento que considera em unidade o conhecimento e o conhecedor. Como forma de fundamentar este estudo, buscou apoio na teoria da subjetividade que, sob uma perspectiva cultural e histórica, define o sujeito como o momento singular da dinâmica multidimensional humana, momento este que se faz pela tensão constante com o subjetivo social marcado pela unidade simbólico-emocional. O campo de pesquisa, que possibilitou o aprofundamento deste estudo da integralidade entre o sujeito e objeto como unidade na educação, foi o curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília. Esse curso, dentro das muitas especificidades que possui, utiliza como estratégia de ação a pedagogia da alternância que, supostamente, busca integrar em unidade o licenciando (sujeito) e sua realidade de morador do campo (objeto) em ações de inserção na comunidade, proporcionando conjugar a teoria e a prática na *práxis* dialética. Foram participantes da pesquisa professores e estudantes, assim como os componentes curriculares que integravam as ações destes docentes e discentes no desafio da alternância. O objetivo geral de pesquisa foi elaborar em que sentido a pedagogia da alternância possibilita ou não consolidar a unidade entre o sujeito e seu objeto de conhecimento e, como um processo de investigação qualitativa, possibilitou gerar mais inteligibilidade sobre a pedagogia em si mesmo como um suporte reflexivo à compreensão da unidade sujeito-objeto, conhecimento-conhecedor, aprendiz-aprendizagem e produtor-produto, uma vez que identificou que as vivências são o ponto forte do processo de construção do conhecimento e as singularidades são o que define as estratégias de produção e ação. Nesse sentido, defende-se que a educação, em seu sentido amplo e transformador, precisa pautar suas estratégias pedagógicas em ações criativas que conjuguem o sujeito que aprende ao conhecimento, de forma a romper com a alienação clássica entre o sujeito e seu objeto do conhecimento.

Palavras-chave: Sujeito; Subjetividade; Pedagogia em si mesmo; Educação do Campo; Desenvolvimento humano.

ABSTRACT

This thesis is inscribed in a model of science that does not seek for verification and standardization, since the paradigm that guides it is based in the reflection and in the constructive dialogue. By this means, it seeks to broaden the discussion on the integrality between subject and object in education. For this, the work was based on a theory of knowledge that considers knowledge and knower as a unity. In order to substantiate this study, it sought support in the theory of subjectivity that, from a cultural and historical perspective, defines the subject as the singular moment in human multidimensional dynamics, a time of constant tension with the social subjectivity marked by the symbolic-emocional unity. The field used for the further development of the study of the relationship between subject and object as a unit was the Graduation Course in Countryside Education at the University of Brasilia. This special course, among its specifics, uses as an action strategy the pedagogy of alternation that supposedly seeks to integrate in the licensing student (subject) and his/her rural living reality (object) inserting actions in the community, providing the combination of theory and practice in his/her dialectical praxis. The participants of this investigation was de teachers anda the students and de curricular componentes in wich they use to meet in the challenge os the pedagoy of alternation. The research goal was to develop in what sense and meaning the pedagogy of alternation enables or not to consolidate the unity between the subject and it object of knwoledge and, as a qualitative reaserach, this study made possible to generate intelligibility on the itself pedagogy as reflective support the understanding of subject-object unity, knowledge-knowing, learning and learner-producer-product, since it was identified that their experiences are the strong point of the knowledge construction process and the singularities of each student define the strategies of production and action. In this sense, it is argued that education, in the broad transforming sense, must base teaching strategies in creative actions that link the subject that is learning to knowledge, in order to break with the classic alienation between the subject and his object of knowledge.

Keywords: Subject; Subjectivity; Itself Pedagogy; Countryside Education; Human development.

RESUMEN

Esta tesis se inscribe en un modelo de la ciencia que no busca la verificación y la normatización, puesto que el paradigma que la guía es la reflexión, el diálogo constructivo y la apreciación de la singularidad. De esta manera, se busca ampliar el debate sobre la integralidad del sujeto y el objeto en la educación. Para esto, usa como base la teoría del conocimiento que considera la unidad entre el conocimiento y el conocedor. Con el fin de corroborar este estudio, buscó apoyo en la teoría de la subjetividad que, desde el punto de vista cultural e histórico, define el objeto como el momento singular en la dinámica multidimensional humana, en la tensión constante con lo subjetivo social marcado por la unidad simbólica -emocional. El campo de la investigación que permitió la profundización del estudio de la integralidad entre el sujeto y el objeto como una unidad en la educación, fue la Licenciatura en Educación en el Campo de la Universidad de Brasilia. Este curso, en las muchas particularidades que tiene, utiliza como una estrategia de acción a la pedagogía de la alternancia que, supuestamente, busca integrar en una unidad el licenciando (sujeto) y su realidad de residente del campo (objeto) en acciones de inserción en la comunidad, proporcionando la combinación de teoría y práctica en la praxis dialéctica. Fueran participantes de la investigación los profesores y estudiantes, así como los componentes curriculares que conjugaban las acciones de estos profesores y estudiantes en el desafío alternancia. El objetivo de la investigación fue desarrollar en qué sentido la pedagogía de la alternancia permite o no la consolidación de la unidad entre el sujeto y su objeto de conocimiento y, como un proceso de investigación cualitativa, permitió generar inteligibilidad a la pedagogía de sí mismo como apoyo reflexivo a la comprensión de la unidad de sujeto-objeto, conocimiento-conocedor, alumno y aprendizaje y el productor-producto, ya que identifico que las experiencias son el punto fuerte del proceso de construcción del conocimiento y las singularidades son lo que define las estrategias de producción y acción. En este sentido, se defiende que la educación, en su sentido más amplio y transformador, debe basar sus estrategias de enseñanza en acciones creativas que combinen el aprendizaje al sujeto e a los conocimientos, a fin de romper con la enajenación clásica entre el individuo y su objeto del conocimiento.

Palabras clave: Sujeto; Subjetividad; Pedagogía en sí mismo; Educación Rural; Desarrollo humano.

LISTA DE ABREVIATURAS

BCB – Bio Cibernética Bucal
CEBEP – Conflitos Estruturais Brasileiros e Educação Popular
CIEMA – Habilitação em Ciências da Natureza e Matemática
CPP – Coordenação Político-Pedagógica
CT – Coletivo da Turma
EdoC – Educação do Campo
FE – Faculdade de Educação
FUP – Faculdade UnB Planaltina
GO – Goiás
GO – Grupo de Organicidade
ITERRA – Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária
LEdoC – Licenciatura em Educação do Campo
MEC – Ministério da Educação
MG – Minas Gerais
MST – Movimento dos Sem Terra
MT – Mato Grosso
NAT – Núcleo de Atividades Integradoras
NEB – Núcleo de Estudos Básicos
NEE – Núcleo de Estudos Específicos
PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP – Projeto Político-Pedagógico
PROCAMPO – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo.
RS – Rio Grande do Sul
ST – Setor de Trabalho
TC – Tempo Comunidade
TE – Tempo Escola
TU – Tempo Universidade
UnB – Universidade de Brasília

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	2
CAPÍTULO TEÓRICO	12
O resgate da categoria de sujeito.	12
O que é o sujeito? - delineamentos para um entendimento conceitual....	17
A educação e o sujeito.....	20
A subjetividade e o sujeito	26
A teoria da subjetividade sob uma perspectiva cultural-histórica.....	35
A educação como um processo subjetivo.....	46
A teoria da subjetividadee a educação no campo empírico.....	50
A ação pedagógica	63
Uma educação para a vida do e no campo:	70
A Licenciatura em Educação do Campo.....	79
A LEdoC da FUP	84
CAPÍTULO METODOLÓGICO.....	94
Objetivo Geral.....	95
Objetivos Específicos.....	95
Ação metodológica	96
A pesquisa e seus passos concretos.....	99
A construção do cenário de pesquisa	102
Os instrumentos.....	105
Para os estudantes:.....	105
Para os professores:.....	106
Para o espaço subjetivo social	107
CONSTRUÇÃO DA INFORMAÇÃO	108
Sujeito e subjetividade: tensão e emancipação frente ao normativo.	109

A pedagogia em si mesmo: reflexões sobre a unidade do conhecimento e do conhecedor.....	128
A construção pela observação participante	129
A construção pela intervenção	150
A experiência da alternância: elaborações reflexivas	169
CONSIDERAÇÕES FINAIS	175
REFERÊNCIAS.....	184
APÊNDICES	195

INTRODUÇÃO

Os trabalhos acadêmicos demandam escolhas teóricas, metodológicas e epistemológicas. Essas escolhas vão demarcar o filtro a partir do qual interpretamos os fenômenos que observamos e que buscamos compreender. Essas escolhas não são livres dos atores que as escolhem, pois elas passam pelas afinidades, pela visão de mundo e pelo entendimento que cada um constrói sobre o ser humano.

No caso desta tese, em específico, também aconteceram escolhas. Uma delas é de ordem teórica, metodológica e epistemológica e marca meu caminho de vida, meus trabalhos anteriores de pesquisa e a perspectiva em que eu, psicóloga, compreendo meu foco de estudo: a educação. Essa opção teórica já me acompanha por um longo tempo e será através dela que vou abordar o encontro educativo entre professores e estudantes. Refiro-me à teoria da subjetividade construída por González Rey (1997, 2004b, 2005a) a partir da teoria cultural-histórica desenvolvida na antiga União Soviética.

A segunda escolha é circunstancial e passa também por uma sensação de “ser escolhida” por um campo de estudo desafiador, pois esse encontro tem algo de surpreendente no meu percurso.

Meu ponto de partida é um debate sobre a educação de profissionais de saúde e uma categoria construída no mestrado, que naquela ocasião chamei de *pedagogia do si mesmo* (TELES, 2010; TELES, CERQUEIRA, 2013). Para meu projeto de doutoramento em educação pensei numa abordagem ainda no campo da saúde, pois estava disposta a legitimar essa categoria criando oficinas e conduzindo processos de formação, que pudessem revelar a dimensão concreta da categoria, contribuindo dessa forma com a educação de futuros profissionais de saúde.

Entretanto, ao apresentar esse projeto recebi um desafio de minha banca de seleção de doutorado, pois na entrevista sugeriram “extrapolar a categoria para a educação como um todo, não focando só na educação de profissionais de saúde”, sugestão que me deixou, já naquele princípio, bastante instigada. “Os professores em formação necessitam tanto de uma pedagogia assim”, foi o que ouvi naquele momento.

Ao desencadear o trabalho do doutorado encontrei um segundo desafio que surgiu a partir da possibilidade de integrar um projeto que estava disponibilizando bolsas, necessidade concreta de alguém que encerra suas atividades profissionais para ingressar inteira no doutorado, o que era o meu caso.

Obviamente, eu não iria aceitar participar do projeto caso ele representasse algo que estivesse distante de meus interesses. Dessa forma, fui investigar do que se tratava e avaliar se valia à pena aceitar o convite. Foi quando fui apresentada à Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) e ao projeto da Educação do Campo (EdoC) como um todo, algo muito novo para mim.

Já nos primeiros diálogos e nas primeiras leituras que fiz, percebi que a LEdoC sugeria algo da *pedagogia do si mesmo*, pois tinha entre os seus objetivos a integração daquele que aprende com a realidade na qual ele está inserido, uma vez que trabalhava com pessoas vinculadas ao campo para formá-las como educadoras e educadores *do e no* campo.

A partir dessa percepção aceitei entrar no projeto e isso representou sentir-me em parte escolhendo e em parte sendo escolhida pela Educação do Campo. Por um lado, eu estava conseguindo um lugar para vivenciar o primeiro desafio: extrapolar minha categoria de estudos para uma perspectiva mais ampla na educação. E por outro, estava sendo aceita na Educação do Campo com meus filtros de percepção, auxiliando-a. Isso também representou um grande desafio, uma vez que a EdoC possuía outros filtros teóricos para compreender-se.

O encontro com a LEdoC colocou à minha disposição uma prática educacional concreta para investigar; não sendo somente um projeto ideal de uma prática de ensino e aprendizagem que viria das oficinas que eu intencionava construir e trabalhar com voluntários. Eu podia desistir do projeto de oficinas nos cursos da saúde da UnB, para conhecer de perto o projeto educacional da EdoC.

Assim, foi dessa forma que esta tese se construiu: um caminho pessoal como profissional e pesquisadora encontra um projeto nacional de educação inovador, carregado de especificidades e possibilidades de investigação e construções. A EdoC era projeto relativamente jovem que se fortalecia a cada dia na intenção de seus protagonistas. E ela demarca, então, o campo de

estudos onde vou construir os processos subjetivos na educação sob uma perspectiva cultural e histórica.

O meu ponto de partida é a categoria que havia pensado inicialmente para conseguir compreender o processo de ensino e aprendizagem que conjuga em unidade o sujeito que aprende e o conteúdo que ele está aprendendo: a pedagogia do si mesmo.

O espaço concreto que me possibilitou pensar essa categoria foi uma experiência de um curso para profissionais de odontologia que procurava ensinar um pensamento filosófico e prático chamado Bio Cibernética Bucal (BCB). O curso buscou não “ensinar” essa maneira de fazer odontologia e sim “convidar a vivenciá-la”. Assim, o primeiro passo do curso foi compartilhar os paradigmas dos quais a BCB se nutre, sendo que o caminho escolhido foi trabalhar a filosofia não por meio de estudos teóricos filosóficos, mas convidando os participantes a filosofar (TELES, 2010).

Da mesma forma, no curso não foi “ensinado” um conceito de saúde. Os participantes foram convidados a “sentir em si” certas funções vitais e sociais, como alimentação, sono, respiração, trabalho, família, lazer, religiosidade, capacitação, entre outras, extraindo daí um entendimento do que é saúde. A BCB trabalha com postura e reposturação e todos foram convidados a experimentar em si o processo de tomadas de medidas craniométricas, a construção e utilização de aparelhos intrabucais reposturadores (TELES, 2010, 2012, TELES, CERQUEIRA, 2013).

Tendo em vista o processo de aprender sobre si que o curso proporcionou, revelado nos relatos dos participantes em termos de mudanças concretas em suas vidas, de produções de sentidos subjetivos e de reconfigurações dinâmicas subjetivas¹, construí como resultado concreto do trabalho de avaliação desse curso, em minha dissertação de mestrado, a categoria *pedagogia do si mesmo*. Pensei em uma forma de materializar teoricamente o que estava compreendendo através dos depoimentos daqueles que viviam em si o conteúdo que estava sendo disponibilizado no curso e que

¹ Essas categorias, que são sentido subjetivo e configuração subjetiva, compõem o quadro teórico da teoria da subjetividade sob uma perspectiva cultural e histórica que estou utilizando para fundamentar meus estudos da educação e serão detalhadamente esclarecidas na fundamentação teórica deste trabalho. Entretanto convém ressaltar que o sentido subjetivo é a unidade subjetiva que especifica as dinâmicas da subjetividade e a configuração subjetiva é a organização dos processos subjetivos humanos.

deveria ser praticado pelos aprendizes na sua vida como um todo e na sua prática profissional concreta. Eu estava compreendendo a diferença entre um conteúdo alienado do sujeito e um conteúdo implicado com o sujeito que aprende.

Todavia, naquele momento eu pensei a categoria como uma pedagogia de si, pois o objetivo do curso tinha algo de conhecer de si para daí auxiliar os pacientes nesse mesmo processo pedagógico individual e singular. Em outras palavras, buscava destacar que o conceito de saúde precisa ser personalizado, rompendo assim com um modelo de transmissão de informações alheias ao sujeito. Era algo ainda focado no aprendiz, pois a intenção do educador veio implícita no processo.

Ao chegar mais perto da LEdoC, ler os primeiros textos e já frequentar as primeiras aulas do curso de licenciatura, percebi que estava entrando em um campo que poderia me auxiliar a pensar a categoria mais amplamente, reconstruindo-a. O foco no início da minha pesquisa era o aprendiz e seus processos de mudanças pessoais. Mas o contato com meu novo campo de estudos balizava algumas transformações nesse foco.

O primeiro componente do curso que conheci foi o de pesquisa. Era um componente de cinco módulos que trabalhava o resgate das memórias pessoais, familiares e comunitárias para a construção da história dos territórios dos quais os estudantes faziam parte. O segundo foi outro também do Núcleo Básico² do curso chamado Conflitos Estruturais Brasileiros e Educação Popular (CEBEP). Esse componente também trabalhava em mais de uma etapa do curso e havia sido criado especificamente para dar conta das realidades concretas dos estudantes, que emergiam nos trabalhos de inventário, e que precisavam ser atendidas no processo de formação desses educadores do campo. CEBEP trabalhava com as inserções dos estudantes na sua comunidade para compreender e auxiliar a transformar os processos sociais de seus lugares de origem.

² A Licenciatura em Educação do Campo possui uma série das particularidades na sua forma de organização e irei esclarecendo uma a uma ao longo do texto. Falar em “componentes” e em “Núcleo Básico” refere-se a estas particularidades, pois o curso não usa o termo “disciplina” ou “semestre” como em outros cursos da universidade. O curso se organiza em núcleos que perpassam todo o processo de formação.

A convivência com esses dois componentes curriculares me sinalizou que a LEdoC colocava em prática uma *pedagogia do si mesmo*. As dinâmicas das duas disciplinas estavam me possibilitando construir indicadores que me levavam a pensar essa hipótese. Entretanto, ao me vincular mais ao campo de pesquisa, percebi que, também, existiam na matriz curricular do curso certas disciplinas menos sociais e mais exatas. Essa percepção me abriu um questionamento: em ciências sociais e humanas uma pedagogia de si acontece fácil, mas como seria isso nas ciências naturais?

O grande desafio da educação em ciências naturais é trazer o conteúdo ao sujeito, uma vez que todas essas ciências estão baseadas no paradigma positivista que aliena sujeito e objeto, abstraindo e reificando as categorias teóricas. Nesse sentido, percebi que precisava entrar mais profundamente no curso e conhecer as dinâmicas dos professores de exatas para compreender e tornar inteligível a pedagogia do si mesmo na educação como um todo.

É nesse momento que faço um giro em minha intenção inicial, pois percebo que preciso incluir, também, os professores da licenciatura como participantes efetivos da pesquisa, não só o estudante, como imaginava nos momentos iniciais. Com esse giro eu repenso a categoria inicial de *pedagogia do si mesmo* de forma a não perder de vista as intenções dos educadores.

Então, amplio meus objetivos de pesquisa para a LEdoC como um todo, para seu espaço amplo de subjetividade social, e passo a pensar a categoria como uma pedagogia *em si* e não *de si*. Na investigação onde avaliei o curso de BCB ficou muito claro para mim a aprendizagem de si, pois existia a vivência concreta de conteúdos para aprender de si, da dinâmica pessoal de vida junto com uma elaboração reflexiva sobre o modo de vida e sua materialização no viver e na prática clínica profissional. Os aprendizes do curso estavam aprendendo de si para chegar ao entendimento do que é saúde e do que é ser sujeito da saúde. Entretanto, isso estava se configurando para mim de outra forma na vivência com a LEdoC.

Para aqueles estudantes a vida no campo era algo de si, já fazia parte de uma maneira muito concreta de seu viver, de sua dinâmica pessoal e social. Porém, a LEdoC estava buscando ir além do campo, ou seja, ela intencionava capacitar os educandos intelectualmente com categorias que lhes

possibilitassem interpretar o mundo em que viviam para assim se posicionarem na função social que Gramsci (1968) chamou de “intelectual orgânico”.

Essa intenção do projeto fica perdida caso isso não passe também pela intenção do educador, que precisa operar com dinâmicas educacionais que conjuguem o morador do campo com aquilo que se espera dele concretamente após estar formado e licenciado. Os professores da LEdoC precisam estar atentos à forma como as categorias teóricas se aplicam na vida cotidiana dos estudantes.

Nesse sentido, comecei a migrar do “de si” para o “em si”. E esse foi meu primeiro passo na tentativa de ampliação da categoria para a educação como um todo, para além do campo dos profissionais de saúde. “Eu conheço meus hábitos para entender o que é a saúde” é relativamente distinto de “eu estudo conceitos para compreender meu mundo e transformá-lo” ou “eu estudo meu mundo para dele abstrair conceitos e categorias já produzidas na história da filosofia e da ciência”. É uma diferença bastante sutil, mas muda a conjugação entre a pedagogia e o eu. Não seria só “do eu”, mas também “no eu”. Para mim, essa ampliação no sentido da categoria também me possibilitou não ficar restrita à dimensão cognitiva do “autoconhecimento”, ampliando a categoria aos múltiplos processos subjetivos, que acompanham a aprendizagem, tais como: imaginação, criatividade, memória, iniciativa, entre outros.

Com esse giro nos meus objetivos, que ampliam meu foco do sujeito que aprende para o encontro entre sujeitos na ação pedagógica, percebo as primeiras contradições da LEdoC que me deixam inquieta. Os professores dos componentes de pesquisa e CEBEP conseguiram esse vínculo entre conteúdo e sujeito que aprende, pois buscavam trabalhar com a *práxis* no processo da alternância. Suas dinâmicas na disciplina passavam pela construção dos trabalhos de inserção para a concretização da *práxis*, ou seja, o conhecimento e a compreensão vinculados à ação e transformação. Mas um questionamento ressaltava: como trabalhar o vínculo entre o conhecimento e o conhecedor nas disciplinas das ciências naturais?

Nesse sentido, e atenta às possibilidades que o quadro científico delineava, percebi que em meu campo de pesquisa existia um conflito entre duas opções que se configuraram em minha interpretação como duas tendências. Esse é um dos focos da construção do contexto de pesquisa e ao longo deste

texto vou demonstrar como essa polarização se transformou em resistência e em mudança, tanto pessoal, como coletiva. Naquele coletivo havia dois grupos. Um mais preocupado com a formação científica e acadêmica e o outro mais preocupado com a formação política e com a possibilidade de construção de uma educação transformadora. Esses grupos estavam apoiados em paradigmas distintos, ambos legítimos, pois ambos possuíam um entendimento diferenciado sobre o que é a ciência e o que é a educação, entretanto eles se excluíam mutuamente, gerando grande tensão subjetiva social.

Mesmo que o sistema social seja um sistema fechado, onde seus membros operam sob uma emoção de aceitação mútua (MATURANA, 2002), as dinâmicas processuais de encontro entre grupos repercutem em produções subjetivas que fazem as fronteiras entre os grupos se tensionarem, gerando resistência e/ou abertura, fechando mais os grupos em si ou tocando sujeitos individuais que conseguem transitar entre as fronteiras, possibilitando o diálogo entre os grupos fechados.

A teoria da subjetividade (GONZÁLEZ REY, 1997, 2004b, 2005a), ao integrar emoção e simbólico em unidade, complexifica a compreensão desses eventos humanos. Conjugando os diferentes, seja por atração ou por repulsão, repercute em transformações e em desenvolvimento por meio de produções subjetivas simbólico-emocionais dos sujeitos envolvidos no processo.

Para além do contexto social conflitivo, eu estava atenta às intenções do projeto da LEdoC que auxiliariam na legitimação da *pedagogia em si mesmo*. Uma dessas intenções do projeto era a “pedagogia da alternância”, modalidade pensada para não afastar os estudantes do campo ao longo de seu processo de formação. As etapas alternavam-se entre universidade e vida concreta e esses tempos, que se alternavam, deveriam ser tempos educativos na mesma medida.

Essa particularidade instigava o pensamento de pesquisadora e a partir dela levantei algumas questões: sendo a alternância uma possibilidade de integração concreta entre o conhecimento e o conhecedor na *práxis*, como os estudantes lidam com essa possibilidade quando estão nas comunidades? Como essa pedagogia se materializa nos momentos de aulas na universidade? Como a alternância favorece e alcança a *pedagogia em si mesmo*?

Logo nas primeiras etapas que acompanhei constatei a dualidade paradigmática que trazia um enorme desafio ao curso, pois os professores das

exatas solicitavam tempo em sala de aula para compartilhar conteúdos e os professores das humanas andavam sem tempo para reuniões de coordenação e acabavam por trabalhar isolados entre si, perdendo a riqueza do tempo comunidade e entregando aos estudantes trabalhos que eles se queixavam como “repetitivos” e sem “*feedback*”. A alternância estava sendo mais um problema, do que uma solução ou um avanço pedagógico.

As particularidades e especificidades da LEdoC abriram um amplo leque de discussões e consolidei meu trabalho de pesquisa com uma questão central: qual o posicionamento dos sujeitos frente ao desafio da *pedagogia em si mesmo* como a materialização da unidade entre o conhecimento e o conhecedor? Essa questão pauta-se pelo desafio de perceber em que medida é possível materializar uma *pedagogia em si mesmo* num contexto educacional mais amplo, que extrapole os cursos com conteúdo estritamente humano, tal como a saúde, meu ponto de partida.

Nesse sentido, apresento como objetivo geral de pesquisa **elaborar em que sentido a pedagogia da alternância possibilita ou não consolidar a unidade entre o sujeito e seu objeto de conhecimento.**

Esse mergulho empírico é feito com base numa fundamentação teórica, que apresento nos tópicos desta tese, que foram dispostos da seguinte maneira:

Como um preâmbulo, faço uma contextualização breve sobre a história da categoria de sujeito na filosofia e na ciência. Esse momento inicial do texto não pretende explorar em profundidade a própria categoria de sujeito, somente contemplar o objetivo de situá-la historicamente para tornar mais inteligível a maneira em que ela será utilizada teoricamente aqui neste texto e na compreensão dos sujeitos investigados.

Num segundo momento, busco relacionar essa categoria (sujeito) e a educação com a ajuda de Paulo Freire. Considerando as contribuições desse pedagogo para o resgate do sujeito como aquele que está consciente de seu mundo, deixando de ser um objeto de manipulação alheia. Procuro dar ao seu pensamento um local de destaque, abrindo o diálogo com o sentido de sujeito da teoria da subjetividade que uso nesta tese.

Feita essa vinculação entre sujeito e educação, passo a abrir o foco para o entendimento da subjetividade e a importância da categoria de sujeito numa abordagem ampla e complexa de entendimento humano. Não só o sujeito é

importante na educação transformadora, mas todo o sentido da subjetividade como um sistema teórico (GONZÁLEZ REY, 2012).

Uma vez esclarecida a categoria de sujeito e a visão de mundo a partir da subjetividade, mostro como esses conceitos já estão sendo trabalhados na educação e como isso me ajuda a pensar o conceito de ação pedagógica como algo que está para além do ato mecânico educativo, delineando o entendimento teórico e epistemológico da categoria de *pedagogia em si mesmo*.

Com esse arcabouço configurado, passo a compreender os processos da Educação do Campo (EdoC) e as estratégias que configuram a Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC). Faço uma breve caracterização das mudanças sociais, que levaram as pessoas a migrar do campo para os espaços urbanos, e a emergência da Educação do Campo como um processo de luta dos brasileiros moradores do campo como protagonistas de uma reivindicação social e de trabalho. Após esse passo, apresento, conceitualmente e historicamente, o curso de licenciatura da Faculdade UnB Planaltina (FUP) da Universidade de Brasília (UnB).

Sinto importante destacar que todos os diálogos que construo com os autores escolhidos serão feitos com base na teoria que elegi para explicar os fenômenos educativos, que estou estudando, ou seja, a teoria da subjetividade sob uma perspectiva cultural e histórica de González Rey (1997, 2004b, 2005a). Ainda que não seja o único autor a trabalhar o tema do sujeito e da subjetividade, encontro em sua teoria as categorias que tornam possível a inteligibilidade desse complexo fenômeno humano.

Da mesma forma, na abordagem empírica busco na epistemologia qualitativa de González Rey (1993, 1997, 1999c, 2005c) a via de acesso aos processos subjetivos e às construções dos sujeitos. A dinâmica empírica foi processual, configuracional e gestada de forma a provocar os participantes, envolvendo-me também como sujeito do processo construtivo-interpretativo como um todo.

Dentro dessa perspectiva acima citada de processos de interpretação, construção e configuração de sentido, concluo meu trabalho tecendo a trama teórica que representa o que posso chamar de: resultado concreto de pesquisa. Nesse momento final do texto apresento a produção e construção que conduziu à percepção de que a *pedagogia em si mesmo* é uma categoria teórica que

possibilita pensar mudanças nos processos educativos, comprometendo cada vez mais estudantes e educadores como sujeitos de transformações pessoais e sociais, uma vez que ela se preocupa em pensar como o conhecimento possibilita à pessoa produzir a si e ao seu mundo na ação de conhecer, contribuindo assim para a destituição da alienação entre o sujeito e o objeto do conhecimento. Ao ressaltarmos a unidade entre quem conhece com o que ele conhece e produz, podemos pautar mudanças nos processos educativos como um todo.

É difícil nesse momento no texto listar especificamente quem foram os participantes da pesquisa, pois a LEdoC como um todo foi meu foco de estudos. Desde a leitura atenta de seu Projeto Político-Pedagógico (PPP) (LEdoC, 2009), como o estudo minucioso de alguns trabalhos lá produzidos (BARBOSA, 2012; SANTOS, 2013; SILVA, 2013), assim como o acompanhamento de quatro turmas, das reuniões de colegiado, das assembleias e seminários, das visitas às casas dos estudantes, das conversas formais e informais com professores e estudantes, enfim, o tudo e o todo foram fonte de pesquisa e produção ao longo de mais de três anos de convivência estreita com o curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília, tal como será possível ver nesta tese.

CAPÍTULO TEÓRICO

O resgate da categoria de sujeito.

A categoria de sujeito é controversa e possui um processo histórico. A construção da ciência a deixou mais relegada à filosofia e assim ficou marginalizada em alguns momentos da história das ciências humanas. A hegemonia do modelo das ciências naturais dificultou o desenvolvimento de teorias e metodologias que considerassem os estudos do singular, uma vez que a busca sempre foi pautada por generalizações e padronizações.

Essa discussão sobre a relação entre a ciência hegemônica e o sentido de humano faz-se presente em alguns autores que nos ajudam a compreender essa dificuldade em conjugar o modelo de ciência da modernidade com as incertezas do humano e a importância do singular (MORIN, 2008; SOUSA SANTOS, 2007; GONZÁLEZ REY, 1993, 1997).

Essa impossibilidade de conjugação se dá pelo fato da ciência se instituir, inclusive, pela rejeição ao sujeito. O positivismo, uma das filosofias que sustenta a ciência moderna, constrói um discurso objetivo que abole o humano. A hermenêutica, por sua vez, apela ao discurso do homem, mas o faz em abandono à ciência. Então, nasce o estruturalismo, que busca articular uma teoria do sujeito com uma teoria da ciência, mas ele dilui o homem como um objeto de conhecimento tornando-se, assim, um marco na ciência que, ao se referir ao humano, designa a sua ausência (JAPIASSU, 1982).

Sousa Santos (2007) questiona as relações entre a ciência e o conhecimento ordinário, onde a primeira desqualifica completamente o segundo, trazendo para si o domínio da verdade. Entretanto, denuncia a crise dessa ordem hegemônica e a necessidade das ciências sociais recusarem o racionalismo, o positivismo e o mecanicismo, pois eles desvalorizam as características humanas de imperfeição, de transitoriedade, de imprevisibilidade.

Já Morin (2008, p. 117) fala que a “ciência na concepção ‘clássica’ que ainda reina em nossos dias, separa por princípio, fato e valor, ou seja, elimina do seu meio toda a competência ética e baseia seu postulado de objetividade na eliminação do sujeito do conhecimento científico”, ou seja, para a ciência valem

as objetivações e não importa aquele que as subjetiva e ela não possibilita meios para chegar a saber “o que é um sujeito”.

Japiassu (1982) esclarece que a ciência moderna, ao suplantando a dualidade Deus/homem pela dualidade sujeito/objeto, anula o sujeito. Depois, na contemporaneidade, essa noção será substituída pela ideia de que as ciências humanas só terão valor quando forem compreendidas a partir delas mesmas, tornando o humano sujeito e objeto do seu saber. Mas esse é um percurso histórico que começa pela total anulação do sujeito, que é o que vou procurar demonstrar nesse tópico, apesar do risco que corro ao tratar com tão poucas palavras episódios tão complexos da história do pensamento humano. Todavia, é um desafio necessário para poder situar o conceito de sujeito e de subjetividade que vou utilizar nesta tese.

Uma das heranças da filosofia ao pensamento científico é a definição da subjetividade como aquilo que está circunscrito à interioridade, ao exclusivamente pessoal, aquilo que pertence ao sujeito e só a ele. O sujeito, assim, vai sofrer ao longo do tempo a influência dessa percepção (JAPIASSU, MARCONDES, 2006).

Paralelo ao movimento filosófico, temos o movimento da ciência que, no início do século XIX, instaura sua era da positividade na qual a teoria começa a se organizar pela linguagem matemática, passando assim ao comando a inteligência, sem pensamento mágico, sem intuições. O conhecimento se faz pelo manejo eficaz de proposições matematicamente encadeadas que são formuladas pela inteligência. E então, o sujeito pensante será deposto pelas ciências humanas na luta por serem reconhecidas pelo grau de cientificidade positiva. Ele foi destituído, pois, em verdade, essas ciências nasceram pela sua deposição. Ainda que ele tivesse espaço na filosofia, as ciências humanas queriam ser vistas como “ciências” e não como filosofia. Rompem, assim, com a sua origem, com sua fonte, e adotam como modelo para seu desenvolvimento as práticas das ciências naturais (JAPIASSU, 1982; SOUSA SANTOS, 2007; MORIN, 2008).

No caminho da ciência os conceitos de sujeito, de consciência e de *práxis* são substituídos pelos de estrutura e de teoria. No pensamento contemporâneo as posições mais humanistas, mais existencialistas e marxistas serão substituídas por noções mais tecnocráticas, onde terá mais valor aquilo que

funciona. Emerge, então, o estruturalismo, lugar onde a consciência de um saber institui-se como método. Nesse momento da história, o sujeito não é um autor, mas um porta-voz de um pensamento inconsciente que está estruturado como linguagem. Não temos mais o sujeito pensante da dúvida cartesiana (o sujeito epistêmico), nem o sujeito transcendental da razão universal, pois temos, enfim, a morte do sujeito. Nesse momento o humano é deposto do domínio que tinha sobre si, passando a ser um estranho a si mesmo (JAPIASSU, 1982).

Apesar de ter um processo longo e cheio de personagens contundentes, a história do estruturalismo se desenrola exclusivamente ao longo do século XX. É uma história vinculada ao movimento das ciências sociais em conseguir legitimação e é um longo período de negação e ausência do sujeito (DOSSE, 2007a, 2007b).

Dosse (2007a) esclarece que o estruturalismo se constitui como filosofia de base para três ciências que postulavam o inconsciente como um lugar de verdade: a linguística, que começa em Saussure e na separação entre a língua (objeto legítimo) e a fala (não científica); a antropologia, cujo maior expoente é Lévi-Strauss, que dá mais valor ao código e aos signos, relegando seu conteúdo e as mensagens; e a psicanálise, materializada na figura de Lacan, que institui o inconsciente como efeito da linguagem. Esse é um momento histórico de dissolução do sujeito, que vai ceder seu lugar à regra, à estrutura e aos códigos. Sendo a língua o objeto da ciência é importante eliminar a fala com as suas incertezas. Só que com isso elimina-se o sujeito.

Nas palavras de Castoriadis (1987, p. 115):

A “Lei” e o “simbólico” (assim como a idéia de “estrutura” em etnologia e sociologia) suprimem a sociedade instituinte e reduzem a sociedade instituída à coleção de regras mortas, ou seja, Regras da Morte, diante das quais o sujeito *deve* (para ser “estruturado”) submergir-se na passividade. (aspas e itálico do autor).

Assim, a Razão está agora nas estruturas e no simbólico, não no sujeito e nem na história. Está nos signos, na matemática dos significantes, nas operações que ocultam os operadores (CASTORIADIS, 1987).

“O sujeito encontra-se descentrado, efeito de significante que remete ele próprio para um outro significante, é o produto da linguagem que fala nele.” (DOSSE, 2007a, p. 157) É um sujeito descentrado e cindido, cuja existência é

uma ficção, pois ela se dá na dimensão simbólica do significante e com isso ele se torna inacessível. A linguagem passa a ser o autor e o sujeito é uma ausência. O significante ocupa o lugar do sujeito, que por sua vez fica reduzido ao nada, à condição de não-ser.

De uma maneira geral, na antropologia o sentido de ser sujeito é assassinado pela despersonalização dos códigos e mitos. Ele sai de cena para que entre no palco a mitologia universal sem um autor concreto. O humano é falado, é dito pelos universais e ele nem tem consciência disso, ou seja, ele é vivido por isso. Da mesma forma que o inconsciente laciano é estruturado como uma linguagem, assim também o é o pensamento mítico. Falam os significantes e calam-se os sujeitos. É um tempo de pensar a linguagem abstraindo-se o sujeito.

Dosse (2007a) coloca que esse é um momento onde o estruturalismo se encontra vitorioso, mas que movimentos de indignação emergem em busca do resgate do sujeito. Em finais da década de 1960, questiona-se por qual razão não se fala mais em sujeito e consciência e, exclusivamente, enfocam-se regras, códigos, sistemas estruturais. É o momento de resgate do homem que dá sentido. Começa a haver uma busca pelo retorno do sujeito da *práxis*. Não o homem que é pensado e dito, mas aquele que pensa e que dita.

Nesse movimento, uma das ciências que começa a trazer de volta o sujeito como elemento ativo é a história. Como afirma d'Allones (apud DOSSE, 2007b, p.124), “não estou inquieto quanto ao destino do homem, pois quando o expulsam pela porta, ele retorna pela janela.” Os historiadores deixam à margem o fascínio exercido pelo modelo estrutural e colocam o movimento como a base dialética entre a estrutura e a dinâmica, caracterizando, assim, a história como a ciência da mudança. O pensamento estático, que nega a história e o sujeito em busca de invariantes universais e atemporais abre espaço ao retorno da dialética como movimento e transformação.

Os finais dos anos de 1960 e princípios dos anos de 1970 são marcados, então, pela dinamização das estruturas, pelas interrogações sobre o sujeito, pela recuperação do sentido de historicidade e pela inserção da linguística no contexto social (sociolinguística), para além da sua universalização (DOSSE, 2007a, 2007b).

Entretanto, a história tem idas e vindas e esse movimento ainda apresenta resistências, pois Althusser, por exemplo, publica *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado* (1974), defendendo a ideologia como aquilo que exprime a relação do humano com o mundo, colocando o sujeito ainda numa posição inexistente. Nesse livro ele faz uma leitura de Marx colocando a história como um processo sem sujeito. O que existe é a subordinação do humano a uma ordem que lhe escapa ao controle, ordem essa movida pelo inconsciente e pela lei do simbólico. Ele afirma: “*a ideologia é eterna* como o inconsciente.” (ALTHUSSER, 1974, p. 75, itálico do autor).

Assim, a própria história é cooptada pelo interesse em ver a continuidade da antropologia dos anos de 1960. A história passa a ser a busca pela permanência da natureza humana em temas culturais como a morte, a família, o medo, entre outros. Ocorre uma “antropologização do discurso histórico, que faz com que sejam abandonados os estudos sociográficos” (DOSSE, 2007b, p. 326), levando-os ao arquivamento para que sejam garantidos os êxitos das obras.

É então em meados dos anos 1970, quando a fortaleza das estruturas começa a perder seu vigor, que volta à cena o sujeito, seja no rótulo de indivíduo, no de agente ou no de ator, sendo que a ciência que mais se abre ao seu papel é a sociologia (DOSSE, 2007b). Um curioso paradoxo, pois aqueles que se ocupam dos estudos dos agrupamentos começam a se preocupar com o papel do sujeito. “Essa passagem está na base da transição de um paradigma de ordem, essencialmente, econômica para um sociocultural que integra o sentido que os atores sociais conferem às suas práticas.” (DOSSE, 2007b, p. 439) Assim, a sociologia passa a integrar os atores no interior de seu campo de estudo. Passa a dar valor às dinâmicas sociais indo contra o estático e à reprodução que é valorizada pelo estruturalismo.

Com isso vai sendo construído historicamente o retorno do sujeito que havia sido eliminado em nome da assepsia da ciência. E isso ocorre, principalmente por certos avanços alcançados pelas ciências duras, que acabaram reverberando no amolecimento das endurecidas ciências humanas e sociais. O sujeito se reintegra como o observador que valida à experiência, na qual está totalmente integrado por sua observação (PRIGOGINE, STENGERS, 1984; CASTORIADIS, 1987; MATURANA, 2001, 2002; MORIN, 2008).

O que é o sujeito? - delineamentos para um entendimento conceitual

Seguindo a sugestão de Dosse (2007a, 2007b) de que o campo de estudos que resgata a categoria de sujeito é a sociologia, trago ao texto desta tese Alain Touraine (1994, 2004, 2007), um sociólogo que trabalha abertamente o entendimento e a construção dessa categoria. Giddens (2002), por exemplo, fala mais indiretamente quando aborda a reflexividade e quando fala da personalização *versus* a mercantilização ou da auto-identidade, experiências que emergem com a modernidade. Entretanto, não encontramos nesse autor a tentativa de conceituar o sujeito, tal qual encontramos em Touraine. É nesse sentido que vou prestigiá-lo neste texto, como um autor da sociologia, o qual se preocupa com as singularidades no espaço social.

Touraine (1994) fala que quanto mais a modernidade avança, mais o sujeito e o objeto se separam. Entretanto, certos paradoxos emergem, fazendo com que seja importante pensar o humano não só como objeto, mas também como sujeito, não só como fonte de conhecimento, mas também como produtor deste mesmo conhecimento.

Para ele o sujeito é a capacidade de criação do mundo racional e inteligível. Se por um lado existiu a morte do sujeito em nome das estruturas, por outro existiu a constatação de que a modernidade se dá, justamente, pela interação entre o sujeito e a sua razão, entre a consciência e a ciência e é por causa disso que

quiseram nos impor a idéia de que era preciso renunciar à idéia de sujeito para que a ciência triunfasse, que era preciso sufocar o sentimento e a imaginação para libertar a razão, e que era necessário esmagar as categorias sociais identificadas com as paixões, mulheres, crianças, trabalhadores, colonizados, sob o jugo da elite capitalista identificada com a racionalidade (TOURAINÉ, 1994, p. 219).

Dessa forma, ele defende uma sociologia do sujeito, que valorize mais a ética do que a política (TOURAINÉ, 2004). A necessidade da emergência do sujeito passa pela sobrevivência pessoal em um mundo que destrói a individualidade e a autonomia, o mundo social globalizado da modernidade,

mundo que é reprodutivo e onde não tem espaço para a produção, só para as trocas.

“O sujeito é o desejo de ser ator, e o ator é sempre ‘social’, não um ator no vazio. O ator social é capaz de modificar seu ambiente pelo trabalho ou pela comunicação.” (TOURAINÉ, 2004, p. 35). O sujeito, então, é aquele que se impõe contra a ordem social, que é anti-sujeito. É ele que resiste ao processo de massificação e de pasteurização.

Touraine (2007) vem nos dizer que não é possível pensar uma sociologia fechada nos fatos sociais e que não reconheça a presença de sujeitos. Mas do que ator, o sujeito é um autor. Autor de sua própria existência e de sua capacidade de resistência às forças que procuram anulá-lo, ou seja, as forças impessoais que o destroem.

Nessa obra supracitada encontramos, inclusive, um destaque para a importância do estudo do sujeito concreto e não o estudo do sujeito da abstração. Touraine nos fala: “Para o sociólogo, o sujeito não é apenas uma noção construída através de um procedimento intelectual geral; ele deve ser observável, ou seja, apresentar-se à consciência dos atores sociais, ao mesmo tempo em que é reintegrado pelo analista numa situação social (...)” (TOURAINÉ, 2007, p. 125).

Ainda que o sujeito participe de ações coletivas, ele é individual. Ele é aquele que sente o conflito e mobiliza a ação. Não é possível falar de adesão inconsciente a um movimento social, principalmente se estamos falando de acontecimentos históricos que revelam “a existência de um conflito, dos atores e do objetivo da oposição.” (TOURAINÉ, 2007, p. 142).

O sujeito está abaixo do ser social e não acima dele, pois ele é o reconhecimento da singularidade nos movimentos coletivos. Com isso, Touraine (2007) procura nos esclarecer que o sujeito não é o herói, mas aquele ser individual que nos possibilita descobrir capacidades singulares que dão sentido às condutas concretas.

Para além da sociologia, já numa interface entre a ecologia e a filosofia, encontro também em Morin (1996) um debate sobre o sujeito. Esse autor lembra que o sujeito da filosofia se confunde com a alma, com o divino, com aquilo que em nós é superior, local onde habita a moral e o juízo. Por outro lado, o sujeito da ciência é aquele determinado pelos agentes externos, sejam eles físicos,

biológicos, sociológicos ou culturais. Eu compreendo que nessas duas hipóteses não existe sujeito, tendo em vista o que já foi possível expor até aqui, pois o sujeito da filosofia é pré-concebido por algo que está além dele e o sujeito da ciência é o humano determinado e passivo, adequado aos espaços sociais e culturais em que se encontra. São duas conceituações que fogem ao sentido do sujeito ator e autor, apresentado por Touraine anteriormente.

Todavia, Morin associa o sujeito à lógica do estar vivo e à autonomia. A autonomia aqui não seria a liberdade imaterial clássica e liberada das relações físicas e sim a autonomia, que se pode pensar depois do fim da ciência mecanicista e determinista, ou seja, aquela que pensa o sujeito não só como constituído, mas também como aquele que constitui e com isso ele apresenta a tensão inerente ao ser sujeito em um mundo social. A autonomia teria para o autor o sentido da auto-organização que extrai energia do exterior, organiza seu comportamento e participa do todo em diferentes níveis de relação. Uma recursividade de autonomia e co-dependência, daí sua colocação como auto-eco-organização. Enfim, nessa concepção do sujeito como a lógica do viver, Morin (1996) destaca a recursividade entre o indivíduo e a espécie, relação onde existe uma influência mútua onde o indivíduo produz a sociedade e ela produz o indivíduo.

Para ele o sentido do sujeito passa, então, pela simultaneidade entre autonomia e dependência. Da mesma forma passa pelo princípio da exclusão e da inclusão. Nas humanidades em guerra, por exemplo, é possível defender sua pátria, viver o sentido de pertencimento à unidade, na mesma medida em que é possível viver a deserção, ou seja, “o mais importante é minha vida de indivíduo, vou fugir, vou me excluir”.

Entretanto, Morin (1996) liga o sujeito a um princípio de incerteza. Uma vez que o *eu* é algo diluído no *nós*, principalmente pelo paradoxo da inclusão e exclusão, ele ocupa o lugar do anônimo que não sabe exatamente se é *o eu que fala* ou se é *um ele que fala em mim*. A dúvida entre o tudo e o nada também o coloca numa incerteza. Se por um lado, para si mesmo, ele é tudo, resultado do princípio do eu ser o centro do universo, por outro lado, e na mesma medida, ele é o nada, a migalha perdida na vastidão do universo. É efêmero e está dividido entre o egoísmo e o altruísmo, dualidade dicotômica que perturba seu ser sujeito no mundo.

Nessa noção de sujeito que Morin (1996) apresenta é importante associar os antagonismos e partir de várias dimensões de sua organização: a filosófica, a biológica, a cognitiva, a afetiva de pertencimento, de identidade, etc. E isso se torna possível a partir de um pensamento complexo, não de um pensamento fragmentário e compartimentalizado. É com essa intenção conceitual de sujeito complexo que vou seguir por esse percurso teórico.

A educação e o sujeito

A categoria de sujeito, tal como foi possível ver até agora, tem um sentido que varia no tempo e no espaço, na ciência e na filosofia, na sua presença ou na sua ausência. Como este trabalho que estou desenvolvendo tem seu *locus* na educação, vou começar a mirar o entendimento da categoria de sujeito nesse marco, nesse campo de conhecimento e dois autores podem ajudar nesse aprofundamento: Paulo Freire (1983, 1987, 1994, 1996, 2000, 1965/2003, 2005) e González Rey (1995a, 1998, 1999b, 2004a, 2005a, 2008, 2009, 2012, GONZÁLEZ REY, MITJÁNS MARTÍNEZ, 1989). O primeiro com seu debate sobre a pedagogia como forma de conhecimento do mundo para a sua transformação e sobre a educação como possibilidade de transfigurar o ser humano em sua vocação ontológica de ser sujeito do mundo e não seu objeto. E o segundo como contribuição ao entendimento do sujeito sob uma perspectiva que traduz a complexidade da subjetividade, onde aprender é ação do sujeito e não resultado das técnicas mecânicas de ensino. Eles são dois autores da educação, que discutem o sentido do sujeito, para além dos processos de educação em si, e por essa razão os escolhi para um aprofundamento teórico.

Um motivo importante para prestigiar Paulo Freire, inclusive, é o trabalho pela valorização de nosso saber local de cultura brasileira. Alberto Julián Pérez (1999) escreveu um manifesto pela valorização do pensar a si sob as referências locais. Existe uma hierarquização do conhecimento que faz com que os latino-americanos tendam a pensar sua cultura, sua ciência, sua sociedade a partir dos pensadores europeus e norte-americanos, desclassificando, automaticamente, todo pensamento que provenha dos pesquisadores e pensadores locais. Para

esse autor, além de nós não nos conhecermos, pois não estudamos nossos autores, nossas mentes são colonizadas e não sabemos como nos descolonizar.

Esse seu argumento faz eco com um argumento do próprio Paulo Freire (1965/2003), que afirma que uma sociedade sujeito de si é uma sociedade que se descoloniza e a educação seria a força capaz de promover transformação nesses quadros de alienação e dominação. Ela seria a força da libertação, convertendo o homem em sujeito, o que implica numa sociedade, também, sujeito. Os sujeitos são aqueles que não ficam só como expectadores, mas são participantes, sendo que com esse argumento esse autor já nos indica como entende o sujeito: ativo e participativo.

Apesar do despertar do sujeito não interessar a todos, Paulo Freire (1983, 1987, 2000) propõe a educação para a liberdade, aquela que viria pela conscientização, que por sua vez é resultado da autorreflexão que desperta o ser sujeito. A autorreflexão permite ao sujeito inserir-se em sua história como ator e autor por ser uma reflexão sobre seu tempo e seu espaço.

A pedagogia de Paulo Freire foi pensada para uma sociedade brasileira em trânsito. Seu ponto de partida foi a sociedade fechada do pós-guerra, ou seja, uma sociedade que tinha sua economia determinada por um mercado externo, que exportava matérias-primas, que era predatória, alienada e reflexa na sua cultura, em outras palavras, era uma sociedade objeto e não sujeito de si, que vivia sem diálogo, com precária vida urbana e vida rural em desprestígio. A sociedade desse tempo era em sua maioria analfabeta, atrasada e comandada por uma elite superposta. O trânsito começa, então, com um momento de ruptura, na década de 50 do século XX, onde as forças que mantinham essa sociedade em equilíbrio se romperam. Um dos fatores dessa ruptura foram os movimentos de industrialização que geraram o fluxo migratório dos centros rurais para os urbanos (FREIRE, 1965/2003).

Nesse entendimento de que a sociedade estava fechada e entrou em trânsito para a mudança, sua proposta prática buscava a construção de uma sociedade aberta, pois, só assim seria verdadeiramente democrática. E ele trabalha na radicalização, onde o sentido de *radical* estaria ligado ao sentido de raiz, onde esse enraizamento significaria uma opção pela participação e pela não acomodação. Em contraposição ao radical está o *sectário*, que se submete a uma seita sem criticá-la. O sectário não cria, não faz reflexão e não respeita a

opção do outro, pois sua opção é pelo fanatismo. O radical, por sua vez, coloca a sua ação à reflexão e é nessa intenção que a educação trabalharia para a construção de sujeitos. O sujeito conscientizado de Paulo Freire é o não sectário (FREIRE, 1965/2003).

Por essa razão, na sua pedagogia o primeiro passo é a tomada de consciência. A conscientização, que viria do desenvolvimento crítico da tomada de consciência, é uma inserção crítica na história e implica que os homens assumam seu papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Conscientizar é tomar posse da realidade. Ao tornar-se consciente passa a ter responsabilidade ética pelo mover-se no mundo. Ao conscientizar-se se percebe condicionado e não determinado, o que torna possível problematizar seu estar no mundo e fazer valer sua situação de ser histórico (FREIRE, 1996).

Paulo Freire fala que ocorre uma inter-relação dialética entre a densidade da realidade e sua abstração no momento da reflexão. Não num sentido de redução do concreto ao abstrato, mas num sentido de decodificação da situação concreta codificada. Uma dialética que não suprime nenhum desses dois aspectos, mas que os integra no processo de conscientização. Um movimento de fluxo e refluxo, do abstrato ao concreto, que leva à percepção da situação codificada que, por sua vez, leva à substituição da abstração pela percepção crítica do concreto, que perde seu caráter de densidade ao permitir uma penetração (FREIRE, 2005).

É nesse sentido que contribui para o entendimento do sujeito que emerge da ação educativa conscientizadora. Sua preocupação está em afirmar a vocação ontológica do ser humano para ser sujeito, para ser consciente e participante. Ele critica não só os modelos educacionais, mas toda a conformação de nossa sociedade que está repleta de modos de sujeição. Para ele, uma grande tragédia da modernidade são os mitos veiculados pela mídia, pela publicidade organizada, seja ela ideológica ou não, que assassina a capacidade de decisão, e isso sem que o percebam, sem que as pessoas o saibam. As tarefas do mundo são apresentadas por uma elite, que interpreta o mundo, e o entrega ao cidadão mais simples na forma de uma receita que ele deve seguir. E ele, por sua vez, fica afogado na massificação, domesticado e já não é mais sujeito, rebaixando-se a um puro objeto coisificado (FREIRE, 1965/2003).

Por isso, só será sujeito quando estiver de posse de uma permanente atitude crítica, que é o modo de realizar sua vocação natural de integrar-se, superando dessa forma a acomodação. A “sua afirmação como sujeito ou sua minimização como objeto” dependem de sua apreensão destes temas (FREIRE, 1965/2003 p. 52). É no conscientizar-se, que significa a captação desses engodos, que fica capaz de interferir e deixa de ser um mero espectador acomodado que aceita prescrições alheias, julgando-as próprias.

Importante destacar que, para Paulo Freire, ninguém educa ninguém e cada um deve ser sujeito, e não objeto, de sua própria educação. A educação deve ser uma busca permanente de si mesmo, pois não é justo querer que outro entre numa busca que não seja sua. A coisificação da consciência é transformá-la em objeto de outra consciência. E não existe busca solitária, individualizada, pois ela é feita com outros que também procuram ser mais e estar em comunhão com as outras consciências. Não vivemos isolados e sim em comunhão (FREIRE, 1983).

O ensino precisa fazer sentido ao educando, que ensina enquanto aprende, ao passo que o educador aprende enquanto ensina. A educação é um processo permanente e é impossível falar em sabedoria absoluta, assim como em ignorância absoluta. O que existe é um saber relativo e nesse sentido o professor não é um superior, nem os aprendizes são inferiores e esse encontro é de uma pessoa humilde que comunica um saber relativo a outros seres portadores de saberes relativos. É importante saber com humildade, pois é impossível ser detentor do saber absoluto.

E educar é problematizar, é desanestesiá-lo o aluno para que ele possa vir a ser sujeito. Educar não é só instrumentalizar e sim formar. Os modelos mecanicistas procuram manter o sentido das coisas como naturais, os conhecimentos como acabados e o ensino como simples transmissão mecânica de saber. Paulo Freire denuncia isso e aposta na pedagogia dialética, na leitura do mundo antes da leitura da palavra e na conscientização como tática de ensino e aprendizagem. Aliás, ele não os separa, ou seja, não existe ensino sem aprendizagem e vice-versa (FREIRE, 1987, 1996).

O ponto de partida de Paulo Freire em seu método é o conceito de cultura, conduzindo as pessoas à percepção de que são produtoras de cultura num movimento que as faça sujeitos do processo histórico e cultural. Nesse sentido

ele não só desmecanizou o processo de alfabetização, como o transformou em possibilidade de desenvolvimento do ser humano como um todo. Com isso, entendo que seu pensamento é convergente com o entendimento da subjetividade sob uma perspectiva cultural-histórica desenvolvido por González Rey (1997, 2004c, 2005a e 2011c), que irei explorar adiante. Freire fala de uma reinvenção, que entendo como uma reconfiguração subjetiva a partir de novas produções de sentidos subjetivos. Por exemplo, ao falar da educação que trabalha sobre o aprendiz e não com o aprendiz afirma:

(...) Não lhe propiciamos meios para o pensar autêntico, porque recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as guarda. Não as incorpora porque incorporação é o resultado de busca de algo que exige, de quem o tenta, esforço de recriação e de procura. Exige reinvenção. (FREIRE, 1965/2003, p. 104 e 105).

Entretanto, é possível localizar uma diferença entre esses pensamentos, pois Paulo Freire quer um distanciamento do objeto. Isso aparece quando afirma:

No nosso método, a codificação, a princípio, toma a forma de uma fotografia ou de um desenho que representa uma situação existencial real ou uma situação existencial construída pelos alunos. Quando se projeta esta representação, os alunos fazem uma operação que se encontra na base do ato de conhecimento; se distanciam do objeto cognoscível. Desta maneira os educadores fazem a experiência da distanciação, de forma que educadores e alunos possam refletir juntos, de modo crítico, sobre o objeto que os mediatiza. O fim da descodificação é chegar a um nível crítico de conhecimento, começando pela experiência que o aluno tem de sua situação em seu contexto real. (FREIRE, 2005, p. 36).

Essa afirmação passa por uma visão positivista de separação entre objeto cognoscível e sujeito que observa. Lembra um positivismo, um pensamento de idade moderna, fato que o distancia do pensamento mais complexo de González Rey que pressupõe uma total integração subjetiva entre os sujeitos e os objetos do conhecimento.

Outra diferença que encontro entre esses dois autores é que Paulo Freire não faz distinção entre as categorias de personalidade e sujeito. Para ele a pessoa, portadora de personalidade, é o sujeito; e por não ter uma preocupação em debater essas categorias e sim em colocar o ser humano como sujeito e não como objeto do mundo, a pessoa é o sujeito, sem considerar que existe essa dialética subjetiva entre personalidade e sujeito na configuração da psique humana.

Vamos ver oportunamente que González Rey (2004c, 2005a), dentro de uma perspectiva mais psicológica do entendimento do sujeito, faz uma distinção entre essas categorias, pois o sujeito é, na verdade, um momento qualitativo diferenciado do processo complexo da personalidade que, por sua vez, deve ser compreendida como o local que integra as múltiplas instâncias humanas no indivíduo singular. É possível ocupar o papel de sujeito em algumas situações de vida e em outras sermos pessoas *assujeitadas* e inconscientes dos processos subjetivos atuais, assim como de nossa posição no espaço social em que atuamos no momento concreto. Essa dinâmica está ligada aos processos subjetivos de produção de sentido que variam de acordo com o grau de sensibilidade e de significação (como uma unidade) que as experiências concretas reverberam nas pessoas.

Na verdade, quando falamos em sujeito precisamos pensar: sujeito de que? Sujeito onde? Sujeito quando? Penso que a expressão de Paulo Freire possibilita imaginar o sujeito consciente de seu mundo, mas quando adentramos na teoria da subjetividade precisamos pensar: estar consciente do mundo garante a postura de sujeito? Quais os atributos necessários para que o ser humano se manifeste como sujeito? O que representa o sentido de sujeito como categoria teórica dentro de um conceito mais amplo de subjetividade? São essas questões que vou procurar responder mais adiante ao apresentar a teoria da subjetividade sob uma perspectiva cultural-histórica.

E, para concluir este tópico, gostaria de ressaltar algo que Paulo Freire (2005) fala e que considero interessante: identificar a decodificação com a revelação de temas geradores. Nesse sentido, a procura por temas transforma-se numa busca por uma consciência da realidade e uma consciência de si, que fazem dessa investigação um ponto de partida para o processo de educação e de ação cultural libertadora. Ou seja, ao buscar temas que fazem sentido ao sujeito que aprende abre-se o espaço à conscientização necessária à libertação do ser humano, fazendo com que ele deixe de ser objeto e passe a ser sujeito.

A subjetividade e o sujeito

Antes de apresentar a categoria de sujeito, tal como é compreendida no sistema de categorias da teoria da subjetividade, sinto importante destacar alguns elementos que já foram trazidos pelos autores previamente contemplados.

O sentido de sujeito da modernidade aparece na filosofia com o *cogito* cartesiano, manifestado como sujeito pensante, ou seja, é sujeito aquele que tem a capacidade de pensar, de duvidar, de questionar. Depois esse sujeito passa a ser o sujeito da razão, algo que está para além da materialidade, pois ele tem acesso à Razão que existe independente dele, fazendo-o transcendente. E, ainda na filosofia, o sujeito se torna histórico e concreto, aquele que faz a tensão que dá o movimento aos contraditórios.

Só que o sujeito é ocultado pelo estruturalismo para que suas indefinições não venham comprometer as purezas das quais a ciência necessita. Por um período da história, a categoria de sujeito sai de cena para que os eventos despersonalizados possam ser compreendidos e estudados.

Entretanto, mesmo que o sujeito seja convidado a se retirar, não existem possibilidades para que ele saia de cena, pois ele continua sendo aquele que olha as estruturas e que as constrói a partir de seu próprio pensamento e que as movimenta a partir de sua ação e tensão. Então, ele reaparece através da sociologia, principalmente, e vai ocupar o lugar de autor e ator.

O sujeito é então retomado pelos pensadores para que seja compreendido. Existe um retorno à dialética e ao pensamento do todo, há muito esquecido no processo de desenvolvimento científico. O sujeito, além de ser o singular dentro do diverso, é também o sujeito da complexidade que integra em si todos os clássicos dualismos. Ele é o sujeito da contradição.

Nesse movimento, Guattari coloca que

Ao invés de sujeito, talvez fosse melhor falar em *componentes de subjetivação* trabalhando, cada um, mais ou menos por conta própria. Isso conduziria necessariamente a reexaminar a relação entre o indivíduo e a subjetividade e, antes de mais nada, a separar nitidamente esses conceitos. Esses vetores de subjetivação não passam necessariamente pelo indivíduo, o qual, na realidade, se encontra em posição de “terminal” com respeito aos processos que implicam grupos humanos, conjuntos socioeconômicos, máquinas informacionais etc.

Assim, a interioridade se instaura no cruzamento de múltiplos componentes relativamente autônomos uns em relação aos outros e, se for o caso, francamente discordantes (GUATTARI, 1990, p. 17).

E, na sequência de seu pensamento, esclarece que esses argumentos explicitados são difíceis de serem compreendidos nos contextos onde ainda dominam os pensamentos estruturalistas, pois

em nome do primado das infra-estruturas, das estruturas ou dos sistemas, a subjetividade não está bem cotada, e aqueles que dela se ocupam na prática ou na teoria em geral só a abordam usando luvas, tomando infinitas precauções, cuidando para nunca afastá-las demais dos paradigmas pseudo-científicos tomados de empréstimo, de preferência, às ciências duras: a termodinâmica, a topologia, a teoria da informação, a teoria dos sistemas, a linguística etc. Tudo se passa como se um superego cientista exigisse reificar as entidades psíquicas e impusesse que só fossem apreendidas através de coordenadas extrínsecas. (GUATTARI, 1990,p. 18).

Com essas incursões teóricas mais ousadas, Guattari (1986, 1992, 1990), nos auxilia a pensar a subjetividade nesses tempos de resgate do sujeito após o domínio do estruturalismo. Ele compreende a subjetividade enquanto produção de instâncias individuais ou coletivas e ela seria o local onde os diferenciados registros, das mais diversas ordens, mantêm uma relação sem hierarquia e sem fixidez. Ele fala em *heterogeneidade* como um processo contínuo de ressingularização, um processo que passa pelos indivíduos tornarem-se solidários ao mesmo tempo em que se diferenciam cada vez mais.

Seu caminho de pensador percorre uma ruptura com a psicanálise, que ele critica por reduzir os fatos sociais aos mecanismos psicológicos. Essa redução não consegue abarcar as múltiplas transversalidades da subjetividade, que estão simultaneamente ligadas ao que ele chama de Territórios existenciais e Universos incorporais, que é por onde passam todos os espaços de comunicação pelos quais transitam as inteligências e os afetos (GUATTARI, 1992).

Nessa qualificação ele mostra que compreende a subjetividade como algo que está para além do intrapsíquico e que essa instância não consegue responder sozinha à complexidade do fenômeno humano. A esta visão extrapolante ele chama de *dimensões maquinicas de subjetivação*, que são os lugares de heterogeneidade, de múltiplas instituições (família, escola, igreja,

esportes, artes, meio ambiente, etc.), de produtos tecnológicos, de máquinas informacionais, entre outras dimensões sociais e culturais.

O sentido de inconsciente como uma instância que guarda nossos recalques, tal como proposto pelos princípios psicanalíticos clássicos, nos prende ao passado, pois esse inconsciente está atado, determinando o viver e impossibilitando o humano de avançar. Assumir a subjetividade seria atender aos movimentos contemporâneos, que nos lançam aos desafios do futuro, pois ficarmos no mundo das invariantes não responde às necessidades crescentes de heterogeneidade e de diversidade. Assim, uma das saídas para o reducionismo estruturalista seria a assunção da subjetividade.

A subjetividade para Guattari é processual e em flutuação longe do equilíbrio. E “o sujeito não é tão evidente, ele não ‘está dado’, ele não é naturalmente engendrado: é preciso trabalhá-lo. Sua modelização – na realidade, sua produção – é artificial, e o será cada vez mais”. (GUATTARI, em ROLNIK, GUATTARI, 1986, p. 256).

Esse sentido de subjetividade e de sujeito faz eco com as propostas de González Rey (2005a, 2011c), como demonstrarei a seguir. O sujeito não faz parte de uma natureza humana, ele se produz, ele se manifesta em determinadas circunstâncias e sob certas condições. Isso ficará mais claro quando eu trazer o diálogo entre a personalidade e o sujeito sob um entendimento da subjetividade numa perspectiva cultural-histórica.

No momento gostaria de ressaltar que Guattari (1986) propõe conceitos um pouco diferentes, como o de *agenciamento*, por exemplo, onde ele procura extrapolar a noção de ato, que é algo que lhe passa o sentido mecânico do corte ato/não ato. O agenciamento pressupõe um fluxo, a dimensão territorial de subjetivação, que é uma dimensão processual.

Propõe também a ideia de *rizoma* (DELEUSE, GUATTARI, 1995), como a organização que possui múltiplas entradas e múltiplas saídas, um mapa modificável, sem centro e sem hierarquia e que colocaria em cena todos os devires possíveis ao humano. O rizoma seria feito de platôs e cada *platô* seria a multiplicidade conectável com outras hastes subterrâneas, que ajudam a formar e estender um rizoma.

Enfim, com essas incursões de Guattari nesses conceitos diferenciados é possível começar a vislumbrar possibilidades de rupturas com a percepção

estática clássica do que é o humano, que possui história em movimento, que possui culturas em transformação, que possui infinitos elos, inclusive, o de contradição.

Com base nisso, fica claro perceber por qual razão González Rey (2005a, 2005b, 2007b) busca resgatar a subjetividade no campo da psicologia e da educação e também porque dá tanto destaque à categoria de sujeito.

O trabalho desse autor começa em finais dos anos 70 e princípios dos anos 80, quando ele finaliza seu doutorado na extinta União Soviética cheio de inquietações acerca da psicologia, que focava os objetos e esquecia os sujeitos.

Já nesse tempo González Rey (1982, 1985a) se mostrava bastante preocupado em não ser possível falar em um sistema único de categorias que pudesse integrar numa mesma esfera as psicologias (geral e aplicada). A partir desse momento, ele inicia sua busca por um sistema de categorias centrais, que possibilitasse essa integração entre a psicologia geral e as múltiplas psicologias aplicadas, que não eliminasse as especificidades do objeto de estudo de cada ramificação, seja a clínica, a social, a educacional, a do trabalho, etc.; e que permitisse superar as fragmentações teóricas existentes nesse campo do conhecimento.

Nesse princípio de caminhada ele trabalha, então, a personalidade como forma de estudar o humano como um todo, como expressão da integralidade psíquica do humano e como a instância reguladora. Entretanto, não deixa de caracterizar a personalidade num sentido cultural e histórico, assim como social (GONZALEZ REY, 1985b).

Nessas primeiras obras, ele ainda não tem muita clareza sobre a categoria de sujeito e ainda não menciona a subjetividade, mas já é possível vislumbrar suas primeiras preocupações ao trabalhar dois níveis da personalidade, o operatório e o consciente-volitivo. Nesse nível consciente-volitivo estão os primeiros passos para a categoria do sujeito, pois vincula a essa categoria o caráter ativo que a personalidade assume como sujeito de seu comportamento (GONZALEZ REY, 1985b).

Sinto importante destacar essa época do pensamento de González Rey para fazer uma distinção de seu entendimento ao entendimento de Guattari. Uma delas, sem sombra de dúvidas, é a cultural. Guattari é um francês que viveu o auge dos finais dos anos 60, tempos que são um marco na ruptura com o

estruturalismo e com a visão de mundo que a psicanálise trazia (DOSSE, 2007a, 2007b). González Rey é um cubano que faz seu doutorado na Rússia e que recebe todas as influências desses pensamentos que não chegavam ao Ocidente em razão da Guerra Fria. O primeiro queria quebrar as estruturas, o segundo queria construir um pensamento integrado para a psicologia que sofria com as dicotomias e com o enfoque objetal da teoria da atividade, tal como proposta por A. N. Leontiev, aquela que se dizia a expressão máxima da teoria cultural-histórica, mas que desvirtuava, em muito, o pensamento de certos autores, em certos momentos, como Vigotski e Rubinstein (GONZALEZ REY, 2011b).

A preocupação de Guattari e González Rey é distinta. E isso fica muito claro quando acompanhamos o percurso de construção do pensamento de cada um deles. Ambos buscam um retorno à subjetividade, mas por razões diferenciadas.

Nesse sentido, duas obras são marcantes no percurso de González Rey para evidenciar seu giro do enfoque da personalidade como macrocategoria para a aproximação à subjetividade com essa característica: *Problemas epistemológicos de la psicología* (1993) e *Comunicación, personalidad y desarrollo* (1995a). Na primeira ele começa a debater suas preocupações de ordem metodológica e epistemológica, na qual o fazer ciência em psicologia não pode responder a uma epistemologia positivista sob pena de anular os processos, as dinâmicas, as flutuações, as incertezas e as não linearidades do pensamento humano. Nessa obra, ele deixa clara a noção de configuração como forma de construção do pensamento, o que “significa que um conteúdo da personalidade nunca tem valor, nem sentido, em abstrato, fora de um sistema de relações necessárias dentro desta” (a personalidade) (1993, p. 20, tradução livre do espanhol). Com isso, ele começa a destacar o caráter subjetivo da organização da personalidade, que é algo que não se reduz a nenhum sistema que participa de sua construção, de sua gênese e no qual suas formações e elementos não devem ser identificados como coisas ou substâncias e sim como processos e operações que se desenrolam na psique.

Nessa obra ele fala de configuração da personalidade, de configuração personológica, e deixa entrever que sua aproximação a essa categoria passa por uma necessidade metodológica, pois fala em configuração de indicadores e

em metodologia configuracional. Nesse sentido, a configuração emerge primeiro em um marco metodológico, anterior ao seu posicionamento de categoria conceitual e teórica. Ela aparece como forma de ultrapassar a lógica descritiva e construir uma outra lógica metodológica.

Na segunda obra supracitada (GONZÁLEZ REY, 1995a), começa a ficar claro que existe um sistema integral de subjetividade individual que é constituído pela personalidade e pelo sujeito, que são dimensões distintas, qualitativamente diferentes. E é uma obra que marca as primeiras manifestações mais claras sobre a categoria de sujeito. Ele fala

Em realidade quem assume uma posição ante uma situação dada é o indivíduo na qualidade de sujeito. A intencionalidade constitui um ato do sujeito, mesmo quando esteja facilitado por determinadas formas de organização subjetiva da personalidade. (GONZÁLEZ REY, 1995a, p. 51, tradução livre do espanhol).

Nessa citação podemos ver que o sujeito é identificado com a qualidade da ação intencional e com a sua total integração com a personalidade. O sujeito aparece como uma qualidade diferenciada da personalidade.

Ainda nessa obra, já encontramos suas primeiras articulações entre o cognitivo e o afetivo e a sua preocupação com a educação, que ele entende como um processo orientado ao desenvolvimento integral da pessoa, um processo que estimule sua expressão autêntica, interessada e franca, espaço onde ela não só constrói conhecimentos, mas também se desenvolve como pessoa em planos diversos. González Rey (1995a) entende a educação como comunicação, como desenvolvimento integral da personalidade, como processo de configuração de unidades subjetivas de desenvolvimento³, como espaço que implica o educando em processos de reflexão sobre conteúdos e sobre si. A educação começa, então, com o estabelecimento de uma relação de comunicação autêntica, pois ela necessita de um diálogo problematizador.

³ As unidades subjetivas do desenvolvimento seriam aquelas unidades que se configuram como recursos da personalidade de forma estável e que implicam em potencialidades do sujeito. Essas unidades subjetivas seriam atividades ou relações da pessoa que comprometem os seus recursos potenciais num dado momento e que se configuram de forma estável ao nível subjetivo. Elas “representam a integração de um conjunto de forças psicológicas em torno do sentido que para o sujeito adquire um determinado tipo de atividade ou de relação em um período concreto de seu desenvolvimento.” (GONZÁLEZ REY, 1995a, p. 19, tradução livre do espanhol).

Na verdade a percepção da subjetividade como objeto de estudo da psicologia vem de uma inserção mais profunda no campo da psicologia social latino americana. Como ele tinha em mente a construção de uma teoria geral, e buscava isso na categoria de personalidade, percebeu que muitas das questões ligadas à saúde, por exemplo, campo que na época já pesquisava com força, tinham fatores de ordem social, os quais estavam para além do indivíduo.

Sendo assim, é possível perceber que a primeira categoria que nasce nessa nova fase de sua construção teórica foi a de subjetividade social (GONZÁLEZ REY, 1994). Não que ele estivesse colocando a personalidade como individual e a subjetividade como social, ao contrário. Ele estava afirmando o quanto à personalidade era social e o quanto o social era subjetivo. Ele faz severas críticas aos modelos de psicologia social que mantinham essa separação (entre o indivíduo e a sociedade), desconsiderando que o indivíduo seria como uma célula de um tecido social, no qual ele se expressa e se configura.

A subjetividade social nasce, então, para esclarecer como os diferentes níveis, sejam os grupos, as classes ou as sociedades, estão organizados e que a forma de análise dessa organização deve ser sistêmica, integral, sem reducionismos de ordem sociologistas ou individualistas.

Sua percepção fica clara quando afirma:

A determinação histórico social da personalidade e do homem não significa identidade entre uma causa externa e uma consequência interna, pois a relação entre o social e a subjetividade nós só podemos representar em um sistema, onde a subjetividade não é só condicionada, mas também condicionante, e onde o sentido da relação não se define por elementos tomados isoladamente que influem desde um sistema sobre o outro, senão que pelo comportamento integral destes sistemas em sua inter-relação (GONZÁLEZ REY, 1994, p. 152, tradução livre do espanhol).

Ou seja, só será possível compreender um e outro quando são tomados em conjunto, em visão integrada, em integração e em interdependência.

Assim, ainda em princípios da década de 1990 é possível ver que, nesse momento de sua produção, três categorias já aparecem de forma clara: o sujeito, a subjetividade social e a configuração subjetiva. Isso vai mostrando e indicando o caminho que conduz à teoria da subjetividade como um todo. Entretanto, preciso destacar que essas categorias ainda não aparecem com essa

qualificação de categorias e que ele ainda não assumiu seu papel de teórico da subjetividade, razão pela qual vou deixar as definições mais precisas das categorias para um momento posterior deste texto. Ele está só defendendo que o objeto da psicologia social é a subjetividade social, que é a relação indivíduo-sociedade em dinâmicas interacionais complexas, nas quais a sociedade se expressa como um todo.

O que já aparece bem evidente é que a complexidade desses fenômenos humanos precisa ser abarcada por um processo gradual de construção teórica, apoiado em investigações, que são integradas como momento empírico do conhecimento, que tem no investigador o construtor ativo que interpreta e desenvolve o conhecimento. Já demonstra também a noção de que estudar a personalidade individual representa uma fonte para a explicação da subjetividade social, pois nela se sintetizam as regularidades do funcionamento social (GONZÁLEZ REY, 1994).

Em 1995, no artigo *Acerca de lo social y lo subjetivo en el socialismo* (GONZÁLEZ REY, 1995b) ele assume com propriedade e desenvoltura o tema da subjetividade ao debater a matéria da derrubada do socialismo na Europa. Afirma que esse assunto é tratado em seus aspectos econômicos, históricos, filosóficos e políticos, mas o ponto de vista sobre a subjetividade e os fenômenos, que se geram nessa dimensão, não são elaborados. E é essa a contribuição que apresenta nesse texto ao integrar todas aquelas dimensões parciais na visão integradora da subjetividade.

Nesse mesmo texto, aparece com clareza a categoria de sentido subjetivo. Nesse momento, ele o define como o sentido subjetivo, que a situação social tem para os sujeitos, sendo que eles não dependem dos fatores objetivos, que afetam as pessoas implicadas por essas situações de uma forma linear, e sim a sua própria história e seus sistemas de relações relevantes que aparecem de diferentes formas de subjetividade individual e social, decisivas na formação desses sentidos subjetivos (GONZÁLEZ REY, 1995b).

É nesse período que González Rey se muda para o Brasil e publica uma de suas mais importantes obras: *Epistemología cualitativa y subjetividad* (1997). Esse texto marca a sua transição, pois ele ainda aborda suas categorias anteriores, tais como unidades psicológicas primárias, formações psicológicas, elementos funcionais da personalidade, nível de regulação da personalidade,

tendência orientadora da personalidade e unidades subjetivas do desenvolvimento. Essas categorias sempre foram pensadas de forma a conseguir compreender a integração entre o social, o individual, a ação concreta do sujeito, assim como o papel de suas emoções e de seus processos simbólicos.

Entretanto, é um texto que marca também a sua afirmação como um psicólogo que investiga a subjetividade, que ele define como uma *aresta* que integra várias dimensões: o social, o individual, o interno, o externo, o histórico e o atual. Para ele, a subjetividade não representa um epifenômeno e para compreendê-la sem reduzi-la é importante compreender como ela se reorganiza no tempo social a partir de um marco histórico, onde o sujeito é o constituinte ativo desse processo no qual ele próprio se constitui. Nessa definição ou caracterização da subjetividade aparece de forma indubitável sua intenção de conceituá-la como complexidade e como processo dialético.

É um período onde a personalidade ainda é sua categoria mais forte, mas ao lado dela já emergem a subjetividade, seja a individual ou a social, o sujeito, a configuração subjetiva e o sentido subjetivo.

As configurações subjetivas seriam, assim, “categorias complexas, pluridimensionais, que representam a unidade dinâmica sobre as quais se definem os diferentes sentidos subjetivos dos eventos sociais vividos pelo homem.” (GONZÁLEZ REY, 1997, p. 118, tradução livre do espanhol). Os sentidos subjetivos nascem como algo que se define pelo tipo de emoção ou de emoções, que caracterizam a expressão do sujeito, e estão comprometidos com a constituição subjetiva e com a ação. As emoções, por sua vez, só irão se constituir em sentido subjetivo quando se incorporarem aos estados dinâmicos e se integrarem a alguma configuração subjetiva da personalidade.

Assim, sua caminhada acadêmica, que nesse momento marca aproximadamente 15 anos na busca de uma integração, que reunisse as pulverizações conceituais da psicologia, a partir de agora será marcada pela assunção da subjetividade como foco e local de integração dessas categorias, teorias e práticas fragmentadas e parcializantes, fruto de uma psicologia que vivia anos sob o domínio de uma epistemologia positivista.

Apresenta como forma de trabalho a epistemologia qualitativa que deve ser praticada como uma metodologia e uma lógica configuracionais, ambas

derivadas do papel ativo do pesquisador como sujeito do processo de construção do conhecimento. E junto com isso desenvolve o conceito de zonas de sentido, importante para compreender como a humanidade avança em seu processo de conhecimento e apreensão do mundo. Ele esclarece:

Entendemos por zonas de sentido, aqueles espaços de realidade que se tornam inteligíveis ante o desenvolvimento da teoria; quer dizer, que permanecem ocultos para o homem antes do momento teórico que permite a sua construção em forma de conhecimento. Ao entrar em uma zona de sentido, o conhecimento se integra às novas formas do real, o que aumenta sua sensibilidade para avançar cada vez mais em seus próprios termos sobre esses espaços do real. A realidade não aparece no processo de conhecimento de forma estática e sim como um processo ativo, dentro do qual a ciência avança construindo novas zonas de sentido que vão dando conta de um mundo diferente: aquele que resulta explícito em termos do conhecimento humano. (GONZÁLEZ REY, 1997, p. 14, tradução livre do espanhol).

Assim, ele abre uma nova zona de sentido acerca da psique, qualificando a subjetividade como definição ontológica desta, conceito este que possibilita integrar as várias dicotomias clássicas do pensamento psicológico, pois a subjetividade é um sistema complexo que possui múltiplas dimensões qualitativamente diferentes e que vão simultaneamente atuar, muitas vezes de forma contraditória, na regulação do comportamento humano.

A teoria da subjetividade sob uma perspectiva cultural-histórica

Encontro em González Rey o investigador criativo e inquieto, que não se contenta com o estabelecido e que busca sempre encontrar as brechas, que ficam esquecidas, e que marcam os deslizos pelos quais vai percorrendo o pensamento humano, principalmente em seu campo de trabalho, a psicologia.

O processo de desenvolvimento de sua construção teórica possui ampla fundamentação, principalmente nos vários psicólogos, pesquisadores e pensadores da extinta União Soviética, que são os personagens que construíram aquilo que podemos chamar hoje de psicologia histórico-cultural (GONZÁLEZ REY, 1985b, 2011a, 2011b).

Os passos que foram essenciais ao seu processo, que o levaram a desenvolver o tema da subjetividade foram (GONZÁLEZ REY, 1999b):

1. A construção da categoria personalidade não como uma instância intrapsíquica, mas como sistema aberto e em desenvolvimento.
2. O desenvolvimento da categoria sujeito como expressão viva e socializada do indivíduo concreto, o ator e autor ativo de um cenário social concreto, determinado por ele e determinante dele.
3. O conceito de subjetividade social que permitiu superar a dicotomia indivíduo-sociedade, admitindo, também compreender a subjetividade como algo que está para além das dicotomias e que não se define por nenhum desses polos e que exige uma nova representação do psíquico.

Os últimos 17 anos, desde 1997 até os dias de hoje, foram dedicados, então, de forma incansável e com muitas produções (que começaram a circular para além da América Latina, alcançando a Europa e os Estados Unidos, com publicações em vários idiomas) ao desenvolvimento de sua teoria da subjetividade sob uma perspectiva cultural-histórica, arcabouço que vou agora apresentar tal como se encontra nesse momento.

A primeira coisa importante a frisar é que em nenhum momento podemos compreender as categorias como estanques, alienadas umas das outras, com vida autônoma ou como coisas concretas. Elas não são substâncias e sim elementos vivos e pulsantes que tem como função gerar inteligibilidade aos processos subjetivos, que são complexos, processuais, ambíguos e difusos. O autor esclarece que a subjetividade não deve ser compreendida como uma categoria a mais, destinada a se somar às categorias existentes. Ela é uma nova forma de pensar, que demanda uma reconstrução dos temas que, historicamente, foram enfocados a partir de outras perspectivas (GONZÁLEZ REY, 2000). Daí seu cuidado em construir categorias dinâmicas para pensar a organização em processo da subjetividade, que é o que diferencia o ser humano cultural e histórico dos outros seres viventes.

Pensar a subjetividade é compreender a psique como um sistema complexo, em desenvolvimento, em processo e autopoietico (MATURANA, VARELA, 2001; MATURANA, 2002), ou seja, a subjetividade é um sistema que se auto-produz de modo contínuo, se auto-regula e que comparece nos diferentes níveis qualitativos da vida e da experiência dinâmica humana. A subjetividade representa o entendimento das pessoas em seus tecidos em

dialógica, em mútuo comprometimento, ela é o que possibilita superar a dicotomia indivíduo e sociedade (GONZÁLEZ REY, 2001a).

Com base nisso, nesse esclarecimento sobre o papel das categorias, passo a apresentá-las de forma didática, por meio da caracterização de cada uma em específico, considerando o grau de maturação da teoria nos dias atuais.

SENTIDO SUBJETIVO

O sentido subjetivo se define como um momento que se constitui e é constituído pela e na subjetividade, possibilitando integrar diferentes formas de registro na organização subjetiva. Essa organização subjetiva se caracteriza pela complexa articulação entre emoções, processos simbólicos e significados, assim como os aspectos sociológicos, fisiológicos, ecológicos e semióticos que comparecem no fenômeno humano (GONZÁLEZ REY, 2001b).

Ele é uma produção singular que pressupõe um posicionamento diferenciado da pessoa como sujeito. Não representa uma expressão psicológica pontual, mas a expressão de uma integridade inseparável de processos simbólicos e emocionais, tornando uma zona do real legítima para o sujeito. O “real”, na verdade, tem uma caracterização como “o meu real” e é no diálogo que esses reais reificados, subjetivamente, são negociados. A produção de sentido subjetivo define o posicionamento; e o desenvolvimento é um processo integral que ocorre em torno dos sistemas de sentido subjetivo da pessoa (GONZÁLEZ REY, 2004a).

O sentido subjetivo é a emoção produzida num mundo de cultura, onde sua unidade com o simbólico define esse novo nível qualitativo representado pelo sentido subjetivo. Os animais expressam emoção, como: medo, raiva, alegria, mas não produzem sentido subjetivo, pois não vivem a condição de cultura. O que diferencia os animais do humano é, justamente, a subjetividade entendida, ontologicamente, como uma expressão cultural-histórica. O sentido é a síntese subjetiva das dimensões sociais, culturais, históricas, atuais e que implica o sujeito concreto da vivência.

O sentido subjetivo, então, em resumo, é um momento chave de integração das múltiplas experiências humanas numa unidade subjetiva. Ele busca mostrar a subjetividade como um sistema, principalmente, pela sua integração com a configuração subjetiva e procura, também, expressar em forma

de produção simbólica e emocional os diversos registros objetivos que afetam às pessoas em suas vidas (GONZÁLEZ REY, 2007a, 2007c). O sentido subjetivo seria, então, a unidade da subjetividade. Tanto essa categoria, quanto a macrocategoria de subjetividade trazem em si a complexidade e integram em si as múltiplas dimensões humanas em tensão e contradição: o social e o individual, o simbólico e o emocional, o consciente e o inconsciente, o histórico e o atual. A subjetividade e o sentido subjetivo são as formas de gerar inteligibilidade a essa complexidade inabarcável por vias objetivas. São categorias que possibilitam compreender de forma dinâmica e recursiva o sistema que se constitui pela tensão permanente e constante entre as configurações subjetivas sociais e as configurações subjetivas individuais. A relação entre o sentido subjetivo e a subjetividade é que o primeiro é a unidade da segunda que se produz a cada instante significativo na vida de um sujeito. O sentido subjetivo dinamiza as configurações subjetivas que organizam a complexa subjetividade.

SUJEITO

Essa categoria busca representar o momento de subjetivação dos processos sociais e caracterizar o caráter vivo, ativo, em processo de uma subjetividade individual que tem na individualidade o seu *locus*. Ela procura significar a pessoa na busca e na defesa de seus espaços, na luta por suas definições próprias e pela assunção de sua posição em função de seus objetivos. O sujeito gera alternativas frente aos momentos de tensão, de impasse, de necessidade de assumir uma posição.

Nesse sentido é possível compreender que o sujeito é o sujeito da posição e da ação. Isso quebra com a ideia de que o sujeito é positivo, acaba com a idealização do sujeito, pois é possível ser sujeito para o bem ou para o mal, para o coletivismo ou para o individualismo, para o domínio do poder ou para a cooperação social. Ele é o sujeito das dialéticas, aquele que pode se posicionar em cada um dos polos da dialética na mesma medida, seja o da transformação, seja o da conservação.

Por isso, não convém qualificar o sujeito com adjetivos, do tipo: o sujeito é rebelde, o sujeito é progressista, o sujeito é cooperativo, etc. O sujeito está mais ligado ao verbo do que ao adjetivo. Ele é sujeito da e na ação. Uma mesma

pessoa pode ser cooperativa numa circunstância e não ser em outra, pode ser progressista numa situação e ser conservadora em outra. Não existe uma homogeneidade nas pessoas e isso impede de que o sujeito seja rotulado sob um princípio universal.

O sujeito não é um mero resultado do social e sim um local de produção de sentidos subjetivos nos espaços sociais em que atua e em que transita. Ou seja, ele é “aquele indivíduo ou grupo que legitima seu valor, que é capaz de gerar ações singulares e que mantém sua identidade através dos vários espaços de contradições e confrontações que necessariamente caracterizam a vida social.” (GONZÁLEZ REY, 2004c, p. 153). Só haverá sujeito quando existir produção de sentido subjetivo, que é singular. Caso contrário, o sujeito vai ficar anulado pelas determinações objetivas externas. Entretanto, é importante lembrar que a alienação e o conformismo expressam configurações subjetivas e nesse caso representam a negação do sujeito. O sujeito sempre emerge a partir de uma produção subjetiva, mas nem toda produção subjetiva conduz ao sujeito. O sujeito caracteriza uma configuração subjetiva, mas nem toda configuração subjetiva pode advir sujeito.

O sujeito representa a ruptura, a contradição e a tensão com as suas configurações subjetivas, que o constituem no plano de sua personalidade, sendo que isso não pressupõe que ele as domine ou que as controle no plano da linguagem ou do discurso. Ele é o portador de uma condição subjetiva que emerge na configuração subjetiva de sua ação, configuração esta que organiza os sentidos subjetivos que são produzidos (GONZÁLEZ, REY, 2005a).

González Rey (2004c e 2005a), inclusive, faz uma distinção entre as categorias de agente e de sujeito. O agente opera, o sujeito sente, gera. Na categoria de agente a ação tem um caráter objetivo e ele é um executor. Na categoria de sujeito existe um indivíduo histórico que produz sentidos subjetivos e a sua ação tem um caráter de processo subjetivo. São diferenças sutis e que passam pela compreensão do que é a subjetividade como produção, como dialógica, como dinâmica.

CONFIGURAÇÃO SUBJETIVA

É na configuração subjetiva que aparece a relação inseparável entre o sentido subjetivo e a subjetividade como sistema. González Rey (2007a, 2011c, 2012) a coloca em duas dimensões: as configurações subjetivas da personalidade e a configuração subjetiva da ação. Ele esclarece que quando fala em ação está considerando o cenário social complexo e o sujeito da ação que havia sido abolido no enfoque objetual da teoria da atividade. A noção de ação consegue superar a análise funcional da atividade, pois ela é compreendida num contexto mais amplo histórico e, simultaneamente, relativo ao sujeito ativo que participa das práticas sociais.

Entretanto, a configuração subjetiva não seria um *a priori*, pois ela não determina a ação. Ela representa algo que comparece como fonte de produção de sentido subjetivo, que é algo que ocorre na ação. Ela é a organização dos sentidos subjetivos, envolvendo fantasias, imaginações, contradições, etc., indo além das dimensões simbólicas e emocionais entendidas dicotomicamente (GONZALEZ REY, 2007c).

Ela seria a forma de organização mais ou menos estável da personalidade, assim como seria a organização subjetiva no momento da ação. É preciso lembrar que a personalidade é entendida na teoria como dinâmica e nunca como uma estrutura rígida intrapsíquica. Nessa perspectiva de total flexibilidade a configuração subjetiva da personalidade seria, em realidade, uma configuração de configurações.

A relação recursiva entre o sentido subjetivo e a configuração subjetiva se dá, então, da seguinte forma: a configuração subjetiva da personalidade, que se caracteriza pela organização mais ou menos estável dos sentidos subjetivos produzidos no processo histórico de viver a vida, atua como fonte de novos sentidos subjetivos, que se produzem na ação concreta e no posicionamento do sujeito. Nesse instante de ação, a configuração subjetiva seria a experiência subjetivamente organizada. É nesse sentido que podemos pensar a configuração subjetiva como manifestada em duas dimensões, a mais ou menos estável, que contribui como fonte de sentidos subjetivos, e a organizadora e geradora dos sentidos subjetivos produzidos no momento da ação concreta.

Existiria uma ação recursiva entre essas produções e organizações da dinâmica subjetiva da personalidade e da ação.

A personalidade precisa ser compreendida e assumida como uma dinâmica de subjetividade. Nela os múltiplos conteúdos psicológicos estão organizados em configurações mais estáveis, que acabam por se converter em elementos basais, entretanto, essas configurações expressam as distintas naturezas psicológicas, organizadas em diferentes níveis de complexidade e sem apresentar nenhum tipo de relação direta, linear ou imediata com os comportamentos concretos. As relações são de contradição, de tensão, de caráter mais surpreendente do que óbvio e evidente. Os comportamentos objetivos não representam a expressão transparente de unidades da personalidade, sendo só um indicador de um sistema complexo de sentidos subjetivos e da subjetividade, tal como compreendida na teoria (GONZÁLEZ REY, 2004d).

SUBJETIVIDADE SOCIAL

A subjetividade é o que nos permite compreender o lugar do social na psicologia. O social não é externo em relação ao individual e sim um outro momento da produção de sentido subjetivo. Com o sentido subjetivo a psique deixa de ser um reflexo e passa a ser uma produção do sujeito que se organiza na sua vida social. As nossas expressões não estão orientadas aos objetos e sim à nossa auto-regulação como sujeitos, dessa forma, o social é também uma produção e não um elemento externo interiorizado.

Gonzalez Rey (2004c) procura deixar claro que toda a subjetividade é social, ou seja, não existe uma separação real entre a subjetividade individual e a social. Elas são como momentos qualitativos diferentes de um mesmo sistema uma vez que a subjetividade não existe em abstrato e de forma impessoal. Ela é um sistema vivo, formado por sujeitos concretos.

A subjetividade social

manifesta-se nas formas constituídas de linguagem, nas representações sociais, os códigos de valores dominantes, os padrões de comunicação caracterizadores dos espaços sociais, etc. Nesse sentido, a personalidade constitui uma via diferenciada de expressão da subjetividade social em cada sujeito individual concreto (GONZÁLEZ REY, 2004d, p. 78-79).

O autor (GONZÁLEZ REY, 2005a) esclarece que a especificidade do conceito de subjetividade social é proporcionar visibilidade às relações complexas e ocultas que se dão entre as instituições e os processos subjetivos da sociedade, nas quais aparecem relações de poder, de organização socioeconômica, de diferenças sociais, raciais, de gênero, entre outras, as relações de organização dos processos de marginalização, dos códigos jurídicos, os critérios de propriedade, etc. É uma categoria que permite configurar como as instâncias sociais e culturais e suas complexas inter-relações desencadeiam processos de sentido que aparecem nos processos de subjetivação de uma sociedade, tais como: os padrões de vida, a violência, as drogas, as dinâmicas de ordem social. O grande mérito dessa categoria é ultrapassar os limites impostos pela psicologia social, que enfatizava a comunicação e as ideologias, deixando à margem os indivíduos como sujeitos desses processos, da mesma forma que procura superar os enfoques individualistas que aparecem em teorias e pensamentos da psicologia social. A categoria de subjetividade social faz parte de um esforço teórico em pensar a psicologia social com base na dialética e na complexidade, onde o individual e o social não constituem uma dicotomia como peças mutuamente excludentes.

Ela pressupõe que a subjetividade não é um fenômeno individual e sim um sistema dinâmico, complexo, que se produz de maneira simultânea nos níveis individuais e sociais. Ela não é uma entidade universal portadora de características estáticas e sim “um complexo sistema da configuração subjetiva dos diferentes espaços da vida social que, em sua expressão, se articulam estreitamente entre si, definindo complexas configurações subjetivas na organização social” (GONZÁLEZ REY, 2005a, p. 203).

A psicologia da causa e do efeito encurralou processos complexos em representações absolutamente simplificadoras e reducionistas. Por exemplo, compreender a violência contra a mulher como uma questão de gênero, exclusivamente, omitindo toda uma série de fatores de ordem subjetiva social como: a impunidade, a desigualdade, o poder e a violência sexual. As expressões humanas são sempre manifestações da subjetividade social, que está carregada de sentidos subjetivos e processos simbólicos diferenciados, canalizando-se como uma expressão singular em um dado momento.

A categoria de subjetividade social possibilita, então, extrapolar esses determinismos ingênuos e que são reacionários por associarem certos tipos de comportamento a grupos sociais específicos, que se caracterizam por uma condição objetiva compartilhada, como por exemplo, a pobreza (GONZÁLEZ REY, 2007d).

Em resumo, a subjetividade social se caracteriza pelas complexas produções de sentidos subjetivos que são compartilhados por um grupo de pessoas, os quais se encontram em certos espaços sociais, como: grupos, família, sala de aula, comunidades, etc. Essas produções de sentidos e significados possuem diferentes formas de expressão e se configuram nas pessoas de maneiras distintas. São produções que integram o individual e o social (GONZÁLEZ REY, 2004b).

PERSONALIDADE

A personalidade não costuma ser considerada uma categoria da teoria, pois ela integra a categoria de subjetividade individual junto com a categoria de sujeito. Entretanto, sinto importante destacá-la como uma categoria para que não se perca de vista a dialética entre transformação e conservação, algo que vejo acontecer na dinâmica relacional entre o sujeito e a personalidade, tendo como pano de fundo a complexidade da subjetividade individual.

González Rey (1982, 1985b, 1986, 1989, GONZÁLEZ REY, MITJÁNS MARTÍNEZ, 1989) começa seu percurso teórico pela personalidade, pois encontrava nessa categoria a possibilidade de representar a expressão integral do psíquico no humano, sendo que a personalidade exercia a função reguladora do comportamento. Nesses primórdios, ele já compreendia que o psíquico se forma na vida social e que está marcado, historicamente, pelos regimes sociais e também pelo momento atual da vida da pessoa.

Nesse período da teorização, ele compreende a personalidade como: (1) o local onde se manifesta a unidade do cognitivo e do afetivo, (2) um conjunto de conteúdos sistêmico e ativo que possibilita compreender o humano no papel de sujeito de suas atividades e de sua própria personalidade, (3) o espaço de regulação dos comportamentos humanos, que se organiza por níveis. Entretanto, ele destaca que não existe um nível superior e o que vai demarcar o predomínio de um nível sobre outro não será o seu conteúdo, mas o peso de sua

função dentro do sistema, ou seja, o que faz um nível ser dominante é uma organização sistêmica, algo que está para além de uma rigidez hierárquica.

Dentro desse entendimento de níveis de regulação, González Rey (1985b, 1989, GONZÁLEZ REY, MITJÁNS MARTÍNEZ, 1989) fala em dois níveis: o consciente-volitivo e o de normas, valores e estereótipos. Esses seriam dois níveis funcionais de regulação, o primeiro implicando uma intenção consciente e o segundo funcionando mais operacionalmente, respondendo aos ditames dos espaços sociais.

É possível ver nessas duas categorias os primórdios da construção da categoria de sujeito, onde, ao operar no nível consciente-volitivo a personalidade se posiciona como sujeito, conseguindo assim uma nova representação teórica, que rompia com as mais habituais da psicologia, como por exemplo, o sujeito como o ser passivo dominado por contingências externas, comuns nas visões behavioristas, ou o sujeito como um ser ausente, dominado por forças internas que não consegue controlar, tal como representado na psicanálise, ou ainda aquele sujeito ambíguo do humanismo, onde não está clara a integração entre o sujeito do comportamento e a relação dele com seu momento sócio-histórico e cultural (GONZÁLEZ REY, MITJÁNS MARTÍNEZ, 1989).

A personalidade é compreendida, então, como uma configuração sistêmica dos principais conteúdos e operações que caracterizam as funções reguladoras e autorreguladoras da pessoa. E o sujeito, por sua vez, precisa atualizar essas funções diante das situações concretas, que enfrenta, a partir de suas decisões e posicionamentos em suas diferentes ações.

O valor da personalidade está em integrar os recursos do qual o sujeito lança mão quando é confrontado com o social. Existe uma integração entre a personalidade, o sujeito e o social, atualmente, entendida como configuração subjetiva. Integração essa que se constitui como um sistema longe do equilíbrio, sendo que qualquer expressão subjetiva ou psíquica depende dessa integralidade. É nesse instante onde emergem as maiores contradições geradoras de movimento ou de paralisação e é aqui que se manifesta a tensão dialética entre conservação e transformação. Considerando nossa cultura ocidental capitalista de massificação e assujeitamento, temos na tensão personalidade, sujeito e espaço social uma triádica, que vai conduzir à produção

ou à reprodução, pois, assumir-se como sujeito ante determinadas condições sociais e culturais massificadoras é tarefa para poucos.

Nos trabalhos mais recentes de González Rey (2004c, 2005a), a personalidade aparece como uma configuração de configurações; e ele menciona que sua categoria de *tendência orientadora da personalidade* foi seu primeiro momento no desenvolvimento da categoria de configuração subjetiva (2011b, p. 205). Entretanto, eu identifico, aqui, um debate a ser mais explorado, pois me parece que são dois momentos distintos, uma vez que a tendência orientadora é da personalidade e a configuração subjetiva é a organização dos processos subjetivos, para além da personalidade e do sujeito. Eu penso que é viável considerar, então, uma *tendência organizadora da personalidade* para prestigiar essa dialética, muitas vezes dialógica, entre a personalidade, como organização psíquica mais ou menos estável, como aquilo que me possibilita me afirmar enquanto eu, no tempo e no espaço, e o sujeito, como impulso à produção, ao novo, à transformação, ao sentido subjetivo singular que nos possibilita gerar alternativas diferentes frente aos impasses que a vida coloca no nosso caminho concreto. A tendência *orientadora* viria do sentido subjetivo que é produzido na ação e seria sempre novo; e a tendência *organizadora* viria da personalidade como uma configuração de configurações subjetivas, mais ou menos estável, e buscaria aquilo que é mais habitual e conhecido ou até mesmo, mais cristalizado.

Nossas situações de vida são vivas e surpreendentes e não existe um determinante que marque só avanços no processo de desenvolvimento da personalidade, podendo ocorrer também regressões ou mesmo paralisias. Os momentos de tensão são vividos pela personalidade e estarão em consonância com a capacidade do sujeito em conseguir obter controle da situação, reafirmando sua identidade, reorganizando o sentimento de caos em nova ordem. Essa capacidade certamente vai repercutir em mudanças na personalidade e isso, por sua vez, vai fornecer ao sujeito novos recursos subjetivos para enfrentar outras situações, sempre no entendimento do viver como um processo ativo, dialético, individual e singular, onde não existe espaço para previsões ou predições.

É nesse sentido que é necessário resgatar a personalidade como categoria, contribuindo assim com os estudos psicológicos, mantendo sempre

em atenção à dialógica entre exterioridade e interioridade. Uma vez que a subjetividade individual se configura pela dinâmica entre sujeito e personalidade, a personalidade merece manter seu lugar de categoria com valor heurístico para os estudos da subjetividade, tal qual a categoria de sujeito. Não como um espaço de *a priori*, mas como um espaço de organização das estabilidades do eu, o espaço dos recursos que o sujeito possui para lançar mão na hora dos desafios, dos confrontos, das tensões inerentes ao viver humano. O sujeito é um produtor, mas não é um produtor no vazio, no abstrato. Ele é produtor no confronto entre o passado, o atual e o porvir.

Enfim, para concluir esse tópico específico sobre a teoria da subjetividade e suas categorias sistêmicas, gostaria de enfatizar que a subjetividade seria o veículo que integra os diferentes sistemas e espaços sociais que estão localizados em dimensões espaço-temporais distantes. Os sistemas sociais não são células isoladas e o que os integra é a subjetividade. Todas essas instâncias sociais são microsistemas subjetivamente carregados. E compreender isso significa captar a noção de que existem aspectos que estão para além do explícito e do objetivável. A maioria dos fenômenos relacionais e comportamentais desses espaços se dá pela produção de sentidos subjetivos que circulam em formas não conscientes e muitas vezes irracionais e contraditórias. Daí a importância de uma epistemologia diferenciada para compreender esses espaços de complexidade e de constelações psíquicas múltiplas.

A educação como um processo subjetivo

Na teoria da subjetividade sob uma perspectiva cultural-histórica, a educação sempre foi trabalhada como um processo que não pode ser confundido com o ensino. Quando essa confusão acontece ocorre uma redução ao sentido amplo da educação, convergindo todos os esforços de estudo e de ação ao processo de transmissão de conhecimentos, reduzindo os estudantes a seres passivos e receptivos, que devem exclusivamente aprender e reproduzir o que é ensinado (GONZÁLEZ REY, MITJÁNS MARTÍNEZ, 1989).

Entretanto, o conhecimento não existe por si, como sendo algo a ser apropriado linearmente via mecanismos padronizados de assimilação ou sequências operacionais generalizadas. Ao aprender personalizamos o aprendido de forma a poder levar isso para outras esferas de nossa vida. Aprender é desenvolver a personalidade e assimilar conhecimentos simultaneamente. Educar é trabalhar essa inter-relação entre conhecimento e personalidade como unidade inseparável (GONZÁLEZ REY, MITJÁNS MARTÍNEZ, 1989).

Nesse sentido, as transformações na ação educacional começam pelo próprio educador e sua capacidade de ser criativo na sua construção dialógica com os estudantes. Ele precisa concretizar ações que despertem o interesse dos estudantes, pois só com a participação ativa e interessada destes a educação deixará de ser um processo formal e operacional de instrumentalização de conteúdos estanques e alheios aos sujeitos.

Como afirma Gonzalez Rey (2009, p. 17, tradução livre do espanhol)

A compreensão da subjetividade abre um caminho diferente para o estudo dos processos educativos em geral. O educativo não é a “ação orientadora melhor” assumida pela pessoa que dirige um processo educativo em qualquer instância, política, administrativa, de saúde, escolar, etc. O caráter educativo de uma experiência se define por sua capacidade para iniciar novas reflexões, emoções e relações entre os participantes, que estimule a assumir uma posição dentro de um espaço social que o integre a um caminho de intercâmbio, crítica e reflexão, dentro do qual se desenvolve tanto a pessoa como o espaço social em questão.

A aprendizagem é um processo integral e a educação deve estar orientada ao desenvolvimento do educando como um todo. Essa concepção está prejudicada pela excessiva valorização ao processo mecânico do aprender, onde os instrumentalismos desvalorizam as particularidades das pessoas em seus processos de desenvolvimento. Esses modelos educacionais mecanicistas transformam as pessoas em entidades estandardizadas, que deverão fornecer respostas estáticas, e isso é o que vai representar sua aprendizagem.

O que possibilita essa transformação na ação educativa é a conscientização de que educar é comunicar. Daí, cabem as reflexões: como se configuram as comunicações nos espaços educativos? Unidirecionais ou dialógicas? Autoritárias ou participativas? A função da escola, ou de qualquer

outra instituição de ensino e aprendizagem, é comunicar, algo que está para além do ensinar. Comunicar para conseguir gerar interesse e participação do educando como sujeito que aprende (GONZÁLEZ REY, 2012, 2008). Comunicar para que haja desenvolvimento recíproco das personalidades envolvidas no processo de educação.

Madeira Coelho (2009), ao articular a categoria de sujeito, a aprendizagem e a linguagem, indica que os modelos teóricos fundamentados na linguística, como aquilo que estrutura o sujeito, tendem, na verdade, a eliminar o sujeito ativo e produtivo, uma vez que ele é determinado pelos macroprocessos ideológicos, que o produzem, reproduzindo-se, então, como um sujeito do discurso, tal como já pude comentar em momentos anteriores deste texto.

O sujeito do discurso não é o sujeito da comunicação. A autora supracitada defende que essas perspectivas que valorizam os discursos reduzem os processos educativos, pois eliminam de seu entendimento a história, os fatores de ordem econômica, institucionais, políticos e sociais, perdendo de vista a dinâmica sujeito-contexto-linguagem. Para ela a linguagem deve ser pensada como um fazer que estabeleça a comunicação necessária, para além do senso comum⁴, gestando a construção e produzindo sentidos subjetivos que configuram os sujeitos que aprendem e interagem na aprendizagem. Sujeitos esses concretos e que possuem suas especificidades.

Com isso a aprendizagem passa a ser um processo diferenciado, que ocorre ao nível individual, que passa pela integração entre a cognição e a emoção e que representa a expressão intencional de um sujeito que está interessado em aprender, ou seja, consciente dessa ação e com a sua intenção colocada aí. A aprendizagem não é um fato isolado e sim parte integrante de um marco interativo onde alguns elementos são importante, tais como o ambiente institucional sadio e aberto ao diálogo e o bem-estar emocional das pessoas aí envolvidas nesses sistemas de relação (GONZÁLEZ REY, 1995a).

Com o conceito de subjetividade como definição ontológica da psique os processos humanos podem ser representados em sua complexidade, superando a “coisificação” deixada como legado do positivismo nas ciências que

⁴Madeira Coelho (2009) esclarece esse “senso comum” como aquilo que aparece nos vícios da linguagem como uma reprodução que deixa alheio o sujeito, tipo: “ele tem baixa autoestima”; “os pais não participam”; “na prática a teoria é outra”; entre outros, que são jargões que mais aprisionam e que impossibilitam a própria produção dos educadores como sujeitos do processo.

desenvolvem a aprendizagem. Desde essa perspectiva de subjetividade e de sujeito que aprende, a aprendizagem deixa de ser reprodução para se tornar um processo ativo de produção de um sujeito que está implicado nos processos de relação que caracterizam o aprender (GONZÁLEZ REY, 1999a).

Assim, educar é possibilitar um encontro dialógico entre um sujeito que ensina, pois a intenção do educador em ser só um provocador é importante para uma educação entendida como processo subjetivo, e um sujeito que aprende. Ambos se desenvolvem como pessoas, crescem nesse encontro dialógico, tal como sugere Paulo Freire quando afirma: ninguém educa ninguém. As pessoas se educam mutuamente em comunhão (FREIRE, 1965/2003, 1987, 1996).

Enfim, sob uma perspectiva de subjetividade precisamos trabalhar a educação como um processo de um sujeito que aprende, pois o educando aprende como sistema e não só como um intelecto operacional isolado de um todo. O sujeito que aprende é aquele que está comprometido com seu processo de aprendizagem e esse comprometimento emerge de sua capacidade reflexiva, de construção de dúvidas e de produção criativa sobre o aprendido (GONZÁLEZ REY, 2008).

A aprendizagem, por sua vez, é um processo dinâmico de produção subjetiva no qual as emoções e o cognitivo estão intrinsecamente e inseparavelmente comprometidos. A categoria de sujeito que aprende tem, justamente, a intenção de produzir inteligibilidade sobre os processos subjetivos que estão implicados na aprendizagem. Esse sujeito se define nas configurações subjetivas que manifestam os recursos que ele desenvolve no decorrer do processo de aprender. Esses recursos estão nas pessoas, não nas técnicas pedagógicas (GONZÁLEZ REY, 2012).

O sujeito que aprende emerge quando a pessoa é capaz de gerar alternativas pessoais ao longo de seu processo de aprendizagem. O sujeito resulta da postura de ser inquieto, indócil, reflexivo e emerge na capacidade de assumir uma posição frente ao mundo. Aprender, portanto, significa desenvolver-se e isso implica a possibilidade de construção de um pensamento crítico, de tensão entre as contradições e de geração de alternativas novas frente ao vivido. Nesse sentido, desenvolvimento e adaptação possuem sentidos antagônicos e educar é transformar aquele que está adaptado, desmotivado e

alienado em sujeito do processo, sendo que isso implica, necessariamente, uma forma singular de aprender.

A teoria da subjetividade e a educação no campo empírico

No campo empírico da educação sob uma perspectiva da teoria da subjetividade cultural-histórica, são relevantes os estudos de Mitjans Martínez (1997, 2008, 2009) que, ao longo de mais de 20 anos, busca compreender a criatividade. Em seus estudos esses movimentos criativos são entendidos como complexidades que estão para além do simples ato de ser criativo ou não.

Nesse sentido, o debate alcança o próprio trabalho pedagógico, pois desenvolver técnicas ou estratégias que tragam novidades rotuladas como criativas não irá cumprir necessariamente um papel de ação educativa, caso desprestigie o objetivo de desenvolver o sujeito como um todo. Usar dinâmicas como um fim em si mesmas pode tirar o foco do processo, não alcançando o alvo a que se propõe. Quando falamos no sujeito que aprende (GONZÁLEZ REY, 2008, 2012) precisamos ser criativos na construção de provocações, que muitas vezes são espontâneas, muito além de uma técnica projetada *a priori*.

Ser criativo no trabalho pedagógico não significa ter ideias inovadoras, exclusivamente, e sim proporcionar o clima favorável aos aprendizes, considerando as particularidades, as emocionalidades, os diversos graus de diversidades subjetivas, tudo em conjunção com os objetivos pedagógicos de cada momento educativo. As escolas precisam alcançar avanços nos conteúdos, mas educar não se resume a isso. A criatividade na educação passa pela capacidade de articulação entre as diferentes demandas e os diferentes sujeitos que compõem o cenário.

Mitjans Martínez (1997) defende que o sujeito é elemento chave para o processo de compreensão do que é a criatividade, pois o seu caráter ativo, sua capacidade de transformação, de produção do novo, utilizando para isso os seus recursos subjetivos, são os aspectos que caracterizam um comportamento criativo.

Nesse sentido, a autora define a criatividade como

um processo complexo da subjetividade humana na sua simultânea condição de subjetividade individual e subjetividade

social que se expressam na produção de 'algo' que é considerado ao mesmo tempo 'novo' e 'valioso' em um determinado campo da ação humana (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2008, p. 70).

Nessa definição de criatividade importa tanto o produto quanto o processo criativo, uma vez que ressalta o valor do sujeito no processo. Além disso, destaca o lugar do contexto, ou seja, a criatividade implica o processo, o produto e a situação social. Um momento de criatividade não representa só a invenção de algo que nunca foi pensado antes, mas também a possibilidade de ver coisas que os outros nunca viram em situações ou teorias, por exemplo.

Assim, no campo pedagógico e nas ações educativas a criatividade deve trazer o novo de forma que ele possa ter valor para o desenvolvimento dos estudantes, despertando seu interesse, participação, questionamento, contribuindo para que ele se sinta responsabilizado por seu crescimento, sendo ele também um criador de si, um produtor de alternativas que estimulem e favoreçam seu processo.

De uma forma geral o “ser criativo” está diretamente vinculado ao sujeito na postura de inquietação, de questionamento, de um marcado caráter ativo pelos locais onde transita e relaciona. É com base nisso que a autora pensa na categoria *configuração criativa* para representar essa complexidade do processo criativo, integrando aí todos os elementos dinâmicos que compõem esse processo e que intervêm, de uma forma ou de outra, na expressão criativa do sujeito (MITJÁNS MARTÍNEZ, 1997).

Entretanto, a autora destaca que a configuração criativa não é a configuração da personalidade da pessoa. Essa categoria foi pensada para enfatizar a configuração específica daqueles recursos sobre os quais a expressão criativa da pessoa na condição de sujeito se apoia. A configuração criativa deve ser compreendida como uma expressão da configuração da personalidade que está relacionada aos processos criativos do sujeito. E, como já foi ressaltado, anteriormente neste texto, a personalidade não pode ser compreendida de forma direta e linear através das condutas concretas das pessoas e sim como a organização de recursos de várias características que possibilitam os projetos e o desenvolvimento das ações dos sujeitos.

Mitjás Martínez (2008) questiona por qual razão a criatividade no trabalho pedagógico é algo difícil e lista algumas hipóteses: (1) Por motivos

ideológicos, econômicos e sociais a escola ficou demarcada como um espaço de preparação do cidadão para o mercado de trabalho e o conhecimento ficou, portanto, atrelado ao mero acúmulo de saberes reprodutivos que são necessários para a aprovação em exames. Nessa configuração o aprendiz representa o receptáculo passivo que se adapta às exigências impostas pelo sistema; (2) A criatividade, que implica em mudanças nos padrões estabelecidos, tende a ser considerada como subversão, o que nem sempre é aceito em instituições conservadoras, como a escola; (3) Considerando as duas hipóteses anteriores percebe-se uma ausência de demanda por ações mais criativas no trabalho pedagógico. Ao contrário de outros setores da sociedade, a escola não sofre tanta pressão para a mudança; (4) O fato dos professores terem sido formados nesse modelo passivo-reprodutivo faz com que eles tendam a repeti-lo. Muitas vezes em seu processo de formação os professores recebem a informação de “coisas a serem feitas” e muito pouco o estímulo a “produzirem coisas a fazer”; (5) Somada a todos os fatores acima mencionados, outra hipótese que contribui com a pouca criatividade no trabalho pedagógico é a realidade social de ser desvalorizado através dos baixos salários, das condições precárias de trabalho e das salas com muitos estudantes.

Todos esses aspectos relativos à dificuldade do trabalho criativo do educador atingem diretamente o processo do educando, uma vez que professores com pouca criatividade tendem a não estimular e até rejeitar a criatividade de seus alunos, impossibilitando, assim, sua emergência como sujeitos de sua aprendizagem. Juntando a isso, temos a pressão para a transmissão de uma cultura dominante que pressiona o trabalho pedagógico a estar, exclusivamente, voltado à preparação do indivíduo à inserção social via mercado de trabalho, objetivo que passa necessariamente pelo ingresso ao nível superior, via vestibular. Nesse caso, só terá valor o acúmulo do conhecimento e não sua produção. Para conseguirmos mudanças nesses aspectos, precisamos também de uma mudança cultural, que passa pelos processos subjetivos sociais.

Considerando essas hipóteses listadas acima é que podemos compreender os resultados que Mitjans Martínez (2009) obteve em investigação junto aos estudantes de pós-graduação. A maneira desses alunos se portarem, não de forma generalizada, mas em uma maioria, ainda reflete o caráter

reprodutivo, mesmo sendo esse um campo de formação tão avançado. Esse patamar de formação, que demanda estudos profundos e comprometidos, encontra-se afetado pela falta de engajamento de um sujeito da aprendizagem. As operações de pensamento lógico ainda estão subdesenvolvidas, o que dificulta a complexificação da aprendizagem. A hipótese da autora é de que essas dificuldades são decorrentes da educação de base que é essencialmente passiva e reprodutiva, não estimulando processos de elaboração e criação de pensamentos. O resultado do modelo de ensino se manifesta numa classe de alunos de pós-graduação que tem fraca capacidade reflexiva, crítica e criativa, restringindo as possibilidades de inovação na construção de modelos próprios de pensamento, o que seria o esperado em níveis de doutoramento, principalmente.

O que essa investigação evidencia é que aquilo que fará diferença num processo de aprendizagem com vistas à emergência do sujeito que aprende, é o grau de desenvolvimento dos recursos subjetivos e operacionais e nesse sentido destacamos a importância do fazer pedagógico preocupado com o desenvolvimento desses recursos.

Amaral (2006) auxilia na compreensão de quais são esses recursos subjetivos. Em investigação com foco no ensino de nível superior com o objetivo de compreender a relação entre a aprendizagem como um processo de sentido subjetivo e a expressão criativa no processo de aprender, ela conclui que existe uma relação de recursividade entre a aprendizagem e a criatividade. A aprendizagem como produção de sentido subjetivo nutre a criatividade por meio da implicação do sujeito e da mobilização das configurações subjetivas que favorecem a ação criativa. Por outro lado, essa expressão criativa possibilita vivências emocionais que estimulam positivamente o processo de aprender.

Essa pesquisa confirma algumas hipóteses teóricas já levantadas neste texto, entre elas a percepção de que a aprendizagem criativa não é uma aprendizagem reprodutiva e se caracteriza pelas diferenças individuais no processo de aprender. Dentre os elementos que contribuem para a aprendizagem criativa encontrados nos sujeitos estão: a busca pelo novo, o prazer no diálogo e no confronto de ideias, a aceitação das diferenças e a flexibilidade, a postura de inquietação frente ao desconhecido, a compreensão que a ciência é incerteza e não saber absoluto, a coragem e a audácia em

romper com certas convenções sociais, uma auto avaliação positiva que atua como fonte de produção de sentidos subjetivos de segurança e a capacidade de lidar bem com as críticas.

Amaral (2006, p. 145) destaca que “a função da universidade deve transcender a formação para o mercado de trabalho e possibilitar ao jovem o desenvolvimento de recursos subjetivos que favoreçam o seu desenvolvimento como sujeito”. A aprendizagem criativa passa por uma criação de si como sujeito do processo, mas também como sujeito de seu desenvolvimento como pessoa, em outras situações e espaços da vida.

Nesse sentido a pesquisa de Amaral coincide com a proposta da categoria teórica, inicialmente, intitulada *pedagogia do si mesmo* (TELES, 2010; TELES, CERQUEIRA, 2013), mas que este trabalho busca caracterizar como uma *pedagogia em si mesmo* com o objetivo de tornar a categoria mais abrangente, abarcando a recursividade dialética entre o sujeito da ação pedagógica e o sujeito que aprende. Em outras palavras, os educadores precisam estar atentos para possibilitar que o conhecimento se torne algo que faça sentido ao sujeito, algo que lhe gere reflexões, que extrapolem o conteúdo formal, integrando no processo o sujeito e o objeto do conhecimento.

Esse é um dos debates que pretendo desenvolver com esta tese ao buscar compreender os processos subjetivos, que emergem nas relações educacionais, e as configurações das ações de sujeitos na dinâmica da formação de educadores do campo. A ideia que movimentou a pesquisa é de que os processos de educação, que favoreçam a compreensão do vínculo inerente entre o conteúdo e o aprendiz, estimule a mobilização de processos subjetivos que conduzam à aprendizagem para além do conteúdo a ser ensinado, produzindo desenvolvimento da subjetividade através da expressão do sujeito que aprende.

O desafio conceitual que a *pedagogia do si mesmo* coloca é pensar que o mais importante no processo de ensino e aprendizagem não são as técnicas e os métodos mecânicos e sim o sujeito e suas produções subjetivas sobre aquilo que pretende aprender, que é algo que sempre extrapola o conteúdo a ser aprendido. (TELES, CERQUEIRA, 2013, p.933).

Como esclarece Guidano (1994) o conhecimento é um processo de auto-organização e é auto referenciado. Para ele “(...) a compreensão não é inseparável da existência humana, de forma que existir significa literalmente conhecer” (p. 262). Nesse sentido, o conhecimento, ao invés de ser algo dado, ao invés de ser um processo imparcial de uma representação objetiva de um elemento externo é, na verdade, um processo ontológico de construção do mundo coerente com o fluir da experiência do sujeito, que ordena esse conhecimento. Conhecer é mergulhar num processo auto organizador, ou seja, um modo viável de produzir um mundo enquanto se está nele.

Nesse sentido, a *pedagogia em si mesmo* propõe que a aprendizagem é um processo da ordem do desenvolvimento da personalidade, um processo em espiral de reconstrução permanente de si, levando à possibilidade de experimentar a si mesmo como sujeito e como objeto. Aquilo que distingo como realidade é uma produção pessoal e conhecer é produzir um mundo do qual faço parte, sendo que nesse processo o sensorial, o emocional e o cognitivo atuam em simultaneidade, daí a importância vital de traduzir esse processo como “subjetivo”.

No curso de onde derivou a categoria

Os participantes revelaram-se em transformação, em construção de um novo jeito de ser, em profunda aprendizagem, mudando posturas de vida, cumprindo com as propostas desafiantes feitas pelo curso, enfim, mostraram como uma pedagogia voltada ao si mesmo pode ser efetiva quando produz novos sentidos subjetivos ao sujeito. Muitas dessas mudanças foram concretas e profundas. (TELES, CERQUEIRA, 2013, p. 945).

Os processos de desenvolvimento da subjetividade, e não só das habilidades cognitivas, é o que vai possibilitar a constituição de uma aprendizagem criativa (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2012). A condição de sujeito em seu caráter gerador e de subversão ao *status quo* inerte é elemento vital a esse processo.

Amaral (2011) esclarece que aprender criativamente pressupõe um enfrentamento qualitativo diferenciado que favoreça a implicação ativa e crítica por parte da pessoa, transformando-a em sujeito que aprende. Isso é o mesmo que dizer que o desenvolvimento de recursos subjetivos como a capacidade de

reflexão e a imaginação, ambas livres de processos subjetivos de medo em inovar ou passividade aprisionante, são fatores de estímulo ao aprender com criação e sem reprodução.

Em sua pesquisa de doutorado, onde buscava compreender justamente esta inter-relação entre o desenvolvimento da subjetividade e a configuração da aprendizagem criativa, ela encontra que a escola como local focado na reprodução aparece, em todos os seus participantes de pesquisa, como um elemento de bloqueio ao processo da aprendizagem criativa. Quem colaborou com o desenvolvimento desses sujeitos criativos foram pessoas marcantes na sua história de vida que estabeleceram relações emocionais favorecedoras que acabaram por se converter em molas propulsoras do desenvolvimento e da organização subjetiva deles que favoreceram, inclusive, a experiência de atravessar pela escola possibilitando que eles se tornassem adultos criativos tanto em seus enfrentamentos na vida, como em suas ações profissionais (AMARAL, 2011).

A escola, nesses estudos com foco na subjetividade, geralmente aparece como lugar de embotamento de processos que estimulem o desenvolvimento do sujeito criativo. E essas pesquisas e teorizações sobre a subjetividade acabam fornecendo elementos para revermos as práticas pedagógicas.

Ávila (2005), por exemplo, possibilita pensar a arte como propulsora de desenvolvimento da subjetividade e do sujeito, demarcando um local interessante para ser ocupado por essa forma de expressão humana nas instituições educativas. E, mais que isso, seu trabalho também abre um caminho para as pesquisas sobre os processos de subjetivação que envolvem o corpo na sua recursividade com o sujeito e suas produções de sentido subjetivo.

Essas indicações resultam de sua construção para compreender como se manifesta a relação complexa entre a dança como expressão cultural e a constituição subjetiva de dançarinos sobre rodas. Nesse trabalho ela constatou a relação recursiva entre os sentidos subjetivos que envolvem a dança e os sentidos subjetivos que envolvem a deficiência, onde um afetava o outro no curso da vida desses dançarinos. Para além da deficiência e falando em sujeitos e subjetivação, a pesquisadora destaca a dança como um núcleo organizador da personalidade, que impulsiona o desenvolvimento da pessoa em distintos

espaços de sua vida, sendo que a deficiência não se constitui como uma barreira a esse processo de desenvolvimento.

Essa investigação é rica por fornecer elementos que auxiliam a pensar a educação como desenvolvimento integral da pessoa, onde o que vai representar o sucesso ou o fracasso não é a aquisição de conteúdos exclusivamente, mas os processos de enfrentar a vida com suas surpresas e incertezas. Mais do que preparar o educando para “uma carreira”, a escola de formação deve prepará-los para “a vida”.

Esses espaços de superação também foram investigados por Rossato (2009) sob a mesma perspectiva de desenvolvimento da subjetividade, porém num outro contexto social: a educação infantil. O objetivo da pesquisadora foi construir um entendimento sobre os movimentos da subjetividade no processo da superação das dificuldades de aprendizagem; e, em seu trabalho de pesquisa, procurou fugir das interpretações lineares de causa e efeito na relação entre o psíquico e as dificuldades de aprendizagem, abandonando assim os psicologismos mais comuns que aparecem nas pesquisas nessa área, defendendo a escola como um local de convivência de pessoas que podem se constituir em sujeitos que produzem, condição necessária à aprendizagem como desenvolvimento subjetivo.

Os estudos sobre as dificuldades de aprendizagem sob perspectivas reducionistas acabam centrando a questão em três focos, muitas vezes desarticulados entre si: o aluno como o bode expiatório, o professor e sua necessária formação de técnico de problemas e a escola como espaço, onde se dá a aprendizagem, que se padronizam os tempos e as necessidades e onde uns se desresponsabilizam das questões de dificuldades e bloqueios, negando assim a necessidade da construção de um espaço social de cooperação onde todos são educadores, desde os servidores até os diretores. Rossato (2009), por sua vez, consegue construir um entendimento do processo que integra todas as parcialidades reducionistas que os estudos sob uma perspectiva de epistemologia positivista fornecem, contribuindo com um inovador enfoque aos processos de desenvolvimento.

Ela define a superação como o movimento de uma condição para uma outra qualitativamente superior, ou seja, significa transpor um obstáculo, ultrapassar ou vencer uma dificuldade e aqui cabe a distinção entre um

movimento e um desenvolvimento na subjetividade, onde a superação da dificuldade requer, necessariamente um desenvolvimento da subjetividade.

Na busca em defender essa sua tese, Rossato (2009, p. 186) constata que a “produção contínua e irrepitível dos sentidos subjetivos que se integram na personalidade” são de suma importância para compreender o desenvolvimento da subjetividade, pois essa produção se apresenta como possibilidade de ruptura com o determinismo e com a percepção da personalidade como uma estrutura de elementos fixos.

E percebe também a complexidade do processo em suas recursividades dinâmicas onde a subjetividade individual e a subjetividade social se integram na gênese dos processos de subjetivação de uma forma não intencional e indireta, constituindo uma unidade complexa, gerando confrontos entre o sujeito e o espaço social traduzindo-se na geração de conteúdos simbólico-emocionais que se manifestam em sentidos subjetivos produzidos pelo sujeito em relação e ação, o que reverbera em desenvolvimento, em crescimento, em superação de seus obstáculos.

A pesquisadora evidencia que

o que promove o desenvolvimento da subjetividade são os novos sentidos subjetivos que podem ser produzidos a partir de inúmeras ações e relações do sujeito: confronto com a subjetividade social, embates na relação com o outro, produções subjetivas a partir de eventos importantes na vida do sujeito, integração com as configurações subjetivas já organizadas no sujeito, entre outros. Todo esse movimento de ações e relações de que o sujeito participa é regido pela organização e reorganização contínua da personalidade (ROSSATO, 2009, p. 188).

Apesar de não fazer parte de seu objetivo formal de pesquisa, a subjetividade social aparece nos seus resultados como elemento marcante no processo. Esse aspecto da relação em tensão entre sujeito e subjetividade social já foi trabalhado nas pesquisas em educação sob a perspectiva da subjetividade e esse é local por onde começo minha trajetória de pesquisadora.

Em nosso trabalho de conclusão de graduação (TELES, LOYOLA, 1999) vivemos uma imersão intensa na vida de uma escola e constatamos que os elementos de subjetividade social em uma instituição de ensino se manifestavam de forma diferenciada nas professoras, seja na sua prática concreta em sala de aula, seja na sua relação com seu processo de qualificação para a docência.

Assim, um elemento da subjetividade social, destinado a manter o rótulo da escola como sendo de qualidade, representado por nós como um “ideal de perfeição”, era vivido de formas distintas em cada uma das professoras investigadas. Uma delas não se mostrava abalada com isso, pois era um elemento que parecia já fazer parte de um núcleo configuracional de sua personalidade, favorecendo a produção de sentidos subjetivos que eram harmônicos ao ideal compartilhado na subjetividade social. Todas as inovações que apareciam no cenário social eram assimiladas em sua prática de uma forma espontânea e bastante natural. Outra professora, entretanto, vivia esse ideal como algo irracionalmente persecutório, o que gerava um grau de ansiedade muito forte que se convertia em ler muito, estudar sempre, testar técnicas e, com isso “colocava-se numa postura muito mais de aplicar seu saber do que vivenciar as próprias experiências que as crianças traziam” (TELES, LOYOLA, 1999, p. 97).

Esse é um exemplo que ilustra a relação entre os processos subjetivos sociais e os processos subjetivos individuais. Eles se relacionam em tensão, em contradição, repercutindo em posturas e ações que nem sempre são conscientizadas pelas pessoas que compartilham esses espaços. No caso de primeira professora não havia manifestação de ansiedade frente ao subjetivo social e sim um impulso que reafirmava sua própria configuração subjetiva do atuar em sala de aula. Já no caso da segunda professora a tensão era grande, onde o elemento subjetivo social reafirmava uma exigência consigo mesma, de se superar e de fazer o melhor, mas essa postura acabava por fazê-la perder o foco das crianças como sujeitos que aprendem, e centralizava a ação nas técnicas e nos instrumentos que manteriam o rótulo histórico da escola como sendo uma escola de qualidade e que lhe traria a sensação de ser uma professora espetacular, inclusive. Isso mostra que essa inter-relação entre a subjetividade social e as subjetividades individuais no espaço escolar é importante e precisa estar sempre no foco de atenção dos investigadores. A pressão do espaço social causa tensão na subjetividade individual repercutindo em produções de sentido que estão fora do controle da pessoa, reverberando em situações concretas, muitas vezes conflitivas e sem compreensão na ordem da racionalidade.

Outra investigação que permite compreender essa dinâmica é a de Albuquerque (2005). Ao buscar compreender as complexas relações que emergem na subjetividade social de uma escola inclusiva, o pesquisador mostra que a luta por um objetivo em comum pode resultar em mudanças concretas em um espaço social. Situações de crise levaram os atores do processo a agir como sujeitos do espaço subjetivo social e a implementarem ações que visavam superar a crise atual e enfrentar crises futuras.

O indicador da subjetividade social era “ser uma escola pública de qualidade”, os conflitos geradores da crise foram as divergências entre direção e corpo docente e a ação concreta envolvendo os atores foi a mobilização pela troca da direção. O resultado da ação foi a efetiva troca da diretora e uma maior integração comunitária, envolvendo pais, professores e servidores, com a perpetuação de reuniões deliberativas que passaram a fazer parte do cotidiano da escola. A partir dessa ação concreta de sujeito de posicionamento e de tensão, os atores sociais “assumiram a escola com a determinação de comprovar a qualidade pedagógica que diziam possuir e com a preocupação de não deixar o valor democrático e participativo se esvaír.” (ALBUQUERQUE, 2005, p. 87).

Aqui aparece um exemplo claro da relação dialógica sujeito-subjetividade social que se manifestou na luta por valores, que eram caros aos atores, pois reverberaram em produção de sentido subjetivo para os sujeitos concretos que compunham esse espaço, tais como: qualidade da instituição, democracia e participação. A pressão removeu a diretora e colocou na gestão escolar um representante discente. Saiu o elemento gerador de conflito e permaneceu a gestão coletiva, algo mais coerente com uma demanda do espaço subjetivo social da escola.

Esse exemplo mostra como subjetividade individual e subjetividade social relacionam-se dialogicamente. O resultado da dialógica poderia ter sido diferente e essa não é a questão mais importante a ressaltar. O que sinto que merece destaque é a tensão que se faz nos espaços de contradição, algo inerente aos processos subjetivos humanos. E mais, o rótulo de “escola inclusiva”, determinado por institucionalizações do Estado, era vivido na própria configuração subjetiva do espaço social da escola, pois a gestão passou a ser feita por todos de forma coletiva, incluindo até mesmo os servidores, que eram

acolhidos em “espaço de liberdade” onde estes não se sentiam inibidos pela “suposta posição de menos sabedores” pela confiança que demonstravam no grupo (ALBUQUERQUE, 2005, p. 88), ou seja, era mesmo um espaço social inclusivo.

Na pesquisa supracitada encontro aspectos emocionais que participam integrados aos sentidos simbólicos que os eventos possuem para a escola como um todo e para cada ator concreto, que assume como seu o processo de transformação do espaço social. A integração do sentido de inclusão e do significado de inclusão está claro quando o pesquisador afirma:

A liberdade que os professores sentem para se expressar diante do grupo também é um reflexo da atitude de respeito assumida por eles e pela direção. Mesmo nas divergências, a opinião do outro é valorizada como expressão da diversidade, portanto, é algo valioso para a construção coletiva. Nas reuniões com professores e alunos, constantemente aparece o discurso do respeito às diferenças para defender alguém ou para conduzir um processo de avaliação e de auto-avaliação, como é o caso do Conselho de Classe Participativo. O modo como isso é levado a sério pelo grupo demonstra que existe um sentido subjetivo que configura a subjetividade social da escola. (ALBUQUERQUE, 2005, p. 99)

Entretanto, a dinâmica dialógica entre subjetividade individual e subjetividade social, apesar de ocorrer dentro dos muros de uma escola, nunca está fechada nesse espaço concreto, pois quando falamos em subjetividade temos que perceber que tanto os professores, quanto os estudantes, assim como gestores e servidores, trazem elementos de outras subjetividades sociais que compartilham para dentro da dinâmica subjetiva social da escola (TELES, LOYOLA, 1999). E precisamos estar atento às diversas maneiras que as políticas educacionais vindas do Estado interferem nos processos subjetivos institucionais ou pessoais.

Santos (2010) fez um trabalho bastante primoroso e nos permite avançar nesse sentido. Seu objetivo foi compreender como o trabalho com alunos que possuem desenvolvimento atípico produz impactos na subjetividade dos professores e como a subjetividade individual desses professores em articulação com o espaço subjetivo social da escola participa na configuração do trabalho pedagógico realizado. Ela percebeu que movimentos subjetivos acontecem em

todos os professores, mas nem todos apresentam aquilo que ela chamou de mudança significativa.

O que gostaria de destacar do trabalho feito nessa tese de doutorado é que, dentre as conclusões que encontrou, apareceu a evidência de que as mudanças na ação pedagógica frente ao desafio de encontrar um aluno fora dos padrões, o que, portanto, demanda inovações na prática concreta, requer rupturas com o repertório subjetivo que domina o espaço social e a produção de sentidos subjetivos que favoreçam a postura de sujeito do processo de ser um educador.

E mais que isso, pois demanda uma inter-relação entre o seu fazer e uma política institucional vinda de fora, muitas vezes elaborada por técnicos preocupados com números e que nunca visitaram a realidade social concreta de uma escola. Como o trabalho de Santos (2010) foca a educação de pessoas com desenvolvimento atípico sua pesquisa passa necessariamente pelo debate acerca das políticas de inclusão e na sua revisão de literatura sobre esse tema ela percebeu que os estudos e pesquisas mostram

um quadro marcado por informações incipientes, orientações desvirtuadas, ações pontuais e sem planejamento, clima institucional de angústia e impotência pedagógica, despreparo dos profissionais, falta de estrutura física e material, além da precariedade ou ausência total de apoio técnico-pedagógico às escolas, resultando em prática reduzidas, basicamente, à matrícula dos alunos, sem promover as condições adequadas à satisfação das demandas educativas (p. 12, 13).

Nessa perspectiva de tensão entre as subjetividades individual e social, Santos (2010) nos possibilita compreender a dificuldade da ação pedagógica por parte dos educadores, uma vez que o quadro social é o da instituição de políticas educacionais que ampliam as ansiedades por causa dos desencontros entre “o que se deve fazer”, determinado pelas leis governamentais, e “o que é possível fazer”, relacionado com a estrutura configuracional concreta da instituição educacional onde esse professor atua, gerando um espaço subjetivo de grande contradição.

Entretanto, são justamente esses espaços contraditórios que tensionam a subjetividade individual, possibilitando a produção de sentidos subjetivos que favoreçam a ação da pessoa como sujeito. Esses são os momentos favoráveis às reconstruções de representações, comportamentos, visões de mundo, etc.

A tese de Santos (2010) apresenta um modelo teórico bastante pertinente para pensar e compreender a complexa relação entre o eu educador e o eu educando que ocorre imersa num universo subjetivo concreto e contraditório. E algo interessante que seu estudo destaca é que as mudanças significativas ocorrem quando o outro, no caso o aluno com desenvolvimento atípico, se torna uma presença significativa e, portanto, geradora de emoções, conseguindo mobilizar recursos subjetivos que produzam sentidos subjetivos geradores de alternativas novas frente ao socialmente disponível.

No caso específico do trabalho de pesquisa desta tese, procurei estar atenta aos movimentos e às mudanças na ordem da subjetividade social e individual daqueles que confrontam a LEdoC, seja o educando e o desafio de vivenciar a pedagogia da alternância, seja o educador que precisa colocar em xeque a sua ação pedagógica para atender um projeto de educação diferenciado, construindo os processos subjetivos que marcaram transformações, ousadias, inovações, mas também resistências às mudanças e aos questionamentos sobre as práticas docentes tradicionais.

A ação pedagógica

Educar é uma ação, não um ato. Tomo por *ação* o sentido já apresentado anteriormente, no qual entram em cena não só o ato mecânico, tal como criticado por Guattari (1986), mas toda a complexa configuração cultural e de cenário social e, portanto, subjetiva, que estão presentes na ação e onde essa ação acontece. Como lembra Libâneo (2001, p. 47) “a base da identidade profissional do educador é a ação pedagógica, não a ação docente”, sendo que para esse autor o pedagógico é o que está ligado à variedade e diversidade de atividades voltadas ao educacional e ao educativo de forma pluridisciplinar, extrapolando o sentido unilateral do e no trabalho docente.

Teixeira (2002) me possibilita fazer reflexões sobre meu ponto de partida, afinal esta tese de doutorado tem um ponto de partida: *a pedagogia do si mesmo* (TELES, 2010; TELES, CERQUEIRA, 2013). Todavia, na medida em que meus trabalhos de pesquisa e de reflexão teórica avançaram, esse conceito ficou mesmo sendo um ponto de partida e não um ponto de chegada, uma vez que a

pedagogia do si mesmo, tal como concebida em trabalhos anteriores, configurou-se neste momento como uma *pedagogia em si mesmo*, sendo justamente esta fundamentação o que vou procurar aprofundar agora.

A autora supracitada (TEIXEIRA, 2002) auxilia meu caminho de reflexão, pois ela também investigou a subjetividade na educação, apesar de tê-lo feito por vias diferentes das que estou buscando investigar. Seu referencial teórico era o pensamento filosófico de Foucault e, então, não estava preocupada em entender o que é o sujeito e sim em “definir as condições nas quais o ser humano problematiza o que ele é e o mundo em que vive” (TEIXEIRA, 2002, p. 40). Não procurou qualificar ou conceituar o sujeito, mas como ele se constitui. E em seu trabalho considera o sujeito como constituído e não como constituinte, uma diferença central entre essa concepção e a concepção da teoria da subjetividade que assumo como referencial nesta tese.

O sentido de sujeito como algo que “está sujeito a” é o oposto do sentido de sujeito como o que produz, interfere, transforma. Apesar disso, essa pesquisadora abre um caminho que corrobora com o que eu já havia experimentado como educadora, no qual *as experiências de si favorecem novas formas de subjetivação*. Em sua investigação sobre os processos de mobilização subjetiva no Projeto de Filosofia na Escola, ela percebe que a dimensão do questionar e do suspeitar gera mobilização. Seu trabalho fez uma análise a partir do discurso, da mudança de um discurso para outro, mas o interessante é que constata que o processo resultante de uma provocação é gerador de mudanças. No confronto entre a filosofia e a educação as pessoas partem para a busca de novos significados e sentidos para o seu cotidiano, extrapolando uma dimensão meramente cognitiva de educação.

Podemos traduzir isso em termos de produção de sentidos subjetivos que se reorganizam em novas configurações subjetivas, o mesmo que os estudantes da *pedagogia do si mesmo* vivenciaram (TELES, 2010, TELES, CERQUEIRA, 2013). No momento em que as pessoas se colocam frente ao espelho reflexivo do pensamento, as emoções emergem instigando novos pensamentos e posturas em recursividade surpreendente, produzindo sentidos subjetivos que geram ações de mudanças no viver cotidiano. É por essa razão que procuro ir além da mudança nos discursos e sim nas mudanças na ordem do subjetivo.

A *pedagogia do si mesmo* nasceu da percepção de que conhecer em si o conteúdo que se aprende, torna a aprendizagem um processo de mobilização subjetiva, que desperta o sujeito, não só o sujeito que aprende, mas o sujeito da própria vida, da transformação de configurações estagnadas, assim como na maior implicação do sujeito com *o que aprende* e com *o como aprende*. Nessa vivência pedagógica, o filosofar não apareceu como uma forma de aprender a pensar, tal como no Projeto de Filosofia na Escola, mas como uma forma de pensar sobre si e sobre a relação do conteúdo a ser aprendido consigo.

Assim, *o conhecer em si* um conteúdo estava ligado diretamente ao processo de transformar a si mesmo em um campo de investigação dos conceitos e de materialização de categorias abstratas como saúde, família, trabalho, lazer, entre outras. Esse *conhecer em si* foi inicialmente teorizado como uma *pedagogia de si* pelo fato de que os conteúdos que estavam sendo produzidos levavam a um conhecimento de si. Um *em si* que culminava num *de si*.

Esse processo de educação criativa e transformadora materializa o que Guidano (1994) ressaltou ao afirmar que experienciar e explicar possuem interdependência e correlação. E também o que Maturana (2002, p. 125) defende ao afirmar que o observador é um sistema que faz descrições na linguagem e que é necessário assumir de partida que “a natureza da ciência é dependente do sujeito”. Uma vez que o comentário ou explicação não pertence ao fato, o conhecer só pertence ao sujeito concreto que conhece.

A vida é um autoproduzir-se constante e o ser vivo, apesar de habitar um meio externo, depende do quanto a sua autonomia é realizada, autonomia essa que aparece como resultante de sua organização como um sistema em autoprodução contínua. Esse é o sentido da autopoiese, que é o produzir para si.

Ele afirma:

Quando refletimos sobre nós mesmos, nos encontramos em nossa reflexão e surgimos nela. Não preexistimos à nossa autodistinção reflexiva, embora, uma vez que nos distinguimos, nós nos distinguimos como se existíssemos antes, e como se fôssemos existir após essa distinção. (MATURANA, 2002, p. 212).

Maturana está esclarecendo que é na experiência concreta que o real se manifesta e que não existe sentido afirmar que existe um mundo real, objetivo independente do observador. O observador é aquele capaz de fazer distinção da distinção. Ser autoconsciente é viver a “experiência de autodistinção da autodistinção” (2002, p. 229). E a organização do humano, na medida em que ele é um ser vivo, responde ao princípio da autopoiese. O que lhe caracteriza como “vivo” é determinado por ele mesmo e não pelo exterior, pelo que vem de fora. O conhecimento e o espaço psíquico não são entidades, não são substâncias e sim um processo vivo que integra o conhecer e o conhecedor.

Assim, na defesa de uma *pedagogia em si mesmo*, sinto importante esclarecer que

Esse conceito educativo, em resumo, prestigiaria o filosofar como forma de questionar e inquietar-se com o mundo, prestigiaria o conhecimento contextualizado para que ele não fique alheio ao mundo do sujeito, prestigiaria o tempo de cada um, os momentos pessoais, as resistências. Com esse conceito a avaliação passa a ser autoavaliação e *heteroavaliação*, onde os colegas poderiam também contribuir com o aprendizado uns dos outros, tirando do professor a autoridade máxima de portador dos critérios avaliativos do *está aprovado ou não* e trazendo para o centro os processos de avaliação mútua, onde cada um se sente responsável não só pelo próprio desenvolvimento, mas também pelo desenvolvimento de seus colegas. (TELES, CERQUEIRA, 2013, p. 948).

A *pedagogia em si mesmo* não pode se fazer só “em si”, mas na comunhão entre o si e o seu espaço. Tal como esclarece Morin (1999), a relação entre o *autos* e o *oikos* não se restringe ao tratamento de dois conceitos que se ajustam e se integram (o si e entorno), mas numa dupla conceitualização que é necessária aos dois, na qual o conceito de um faz emergir o conceito do outro em uma gestão conjunta. Não seria o espaço social mais o indivíduo e sim o espaço social com o indivíduo. São dois conceitos inseparáveis que trabalham em forma de anel recursivo, em forma de espiral em um macroconceito onde a distinção/oposição se mantém na integração mútua e vice-versa, a integração dos dois se mantém em sua distinção. Daí lembrar a distinção da distinção que Maturana (2002) ressalta como a capacidade que diferencia um observador.

O que Morin (1999) esclarece faz todo o sentido ao processo dinâmico da subjetividade e ao entendimento da *pedagogia em si mesmo* como um campo complexo de integração entre a personalidade/sujeito e a subjetividade, um

participando na organização do outro, um integrando a unidade complexa do outro, sendo que o que marca essa relação cíclica e oscilante entre alienação e interdependência solidária, entre troca e mútua exploração, é a incerteza e o improvável que dela emerge. Entre a pessoa e seu espaço social existe uma zona comum incerta, cujo caráter indistinto revela a unidade subjetiva do encontro.

Assim, na *pedagogia em si mesmo* o sujeito que aprende e o sujeito que ensina se definem um em relação ao outro, no encontro, na integração. Para Morin (1999, p. 68) “o *autos* pode e deve ser definido em si mesmo (...), mas esta definição deve comportar necessariamente a relação ecológica, isto é, deve ser definido como auto-eco-organização.” Existe sempre produção de si e para si, existe sempre autopoiese. Mas essa produção é relacional e relativa ao indivíduo e ao grupo no qual ele se insere, que o constitui e que ele também constitui recursivamente. É uma autonomia que aparece “não como fundamento, mas como emergência organizacional retroagindo sobre as condições e os processos que a fizeram emergir.” (MORIN, 1999, p. 98).

Ao levar em frente o debate acerca dessa categoria, que não representa uma prática pedagógica e sim um conceito de educação, encontro na Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) um campo fértil de investigação, uma vez que esse curso trabalha a formação dos educadores do campo necessariamente em pessoas que sejam moradoras do campo e que frequentam a universidade pela pedagogia da alternância para que não percam o vínculo que os une com sua realidade de moradores do campo. Ao formar educadores do campo a LEdoC não pensa apenas em formar “professores de escolas rurais” e sim “cidadãos do campo”. O curso da LEdoC procura estimular a inserção do educando na realidade de sua comunidade para que a partir daí ele possa pensar medidas educativas que estejam para além dos muros da escola e que possam auxiliar o desenvolvimento de suas comunidades. Ou seja, no meu entender, essa licenciatura busca praticar uma *pedagogia do si mesmo*, entretanto, não como algo “de si”, mas como algo “em si mesmo”. Não que exista uma dicotomia entre uma aprendizagem de si e uma aprendizagem em si, mas se a categoria fica circunscrita como uma *pedagogia do si mesmo*, não emerge com clareza a forma em que o outro participa do processo, sendo esse “outro” o educador, o conteúdo ou as próprias práticas reflexivas. Conduzindo a categoria

para uma *pedagogia em si mesmo* fica possível estabelecer todas essas correlações e, inclusive, lembrar aos educadores que educar passa por um processo em si como sujeito da educação, que se educa ao educar, tal como nos recorda Paulo Freire (1983).

Assim, com esta tese, a categoria que foi gestada num encontro dinâmico pedagógico entre um aprender um conteúdo em si para levar a conhecer-se, amplia-se ao considerar que todo aprender se dá no sujeito e que isso vai se materializar numa produção de si. Com a *pedagogia em si mesmo* busco defender que o conhecer não está separado do conhecedor. Conhecer é um processo autopoietico que permite ao sujeito produzir a si na ação de conhecer. Tal como sugere Prigogine (2002), o futuro não está determinado e o universo está em construção. Não uma construção dada por um elemento externo, sejam as leis da natureza, sejam as vontades de um programa exterior, e sim por uma escolha, uma liberdade, uma responsabilidade vinda de uma construção que é o resultado de uma auto-organização. Conhecer é, então, auto-produção e auto-organização.

É com esse debate em mente que abro a perspectiva de discussão acerca da ação pedagógica. Nessa ação pedagógica é relevante considerar a criatividade. Mitjás Martínez (2008), por exemplo, procura ir além da investigação da criatividade do professor, usando o termo *criatividade no trabalho pedagógico*. Faz isso para não perder de vista a compreensão da complexidade do processo, pois, além da subjetividade individual do professor estão presentes nesse trabalho os elementos de subjetividade social dos diferentes espaços sociais que perpassam sua própria subjetividade, como também a complexa subjetividade social do espaço institucional onde esse trabalho se efetiva. Por isso seria um reducionismo falar unicamente na criatividade do professor.

Esse é o sentido em que pretendo compreender a *ação pedagógica na LEdoC*, pois é importante não perder de vista todo o processo vivo e dinâmico das subjetividades, aí envolvidas, pois a licenciatura recebe pressões de diversas ordens, sejam a histórica, a cultural, a de perspectiva de futuro, de ser um processo educativo inovador, de gestar conflitos e contradições entre professores, entre professores e estudantes, assim como dos estudantes entre si. Na medida em que a licenciatura busca questionar um modelo de nação, ela

avança ao sentido da educação como mera aquisição de conhecimentos e abraça o conceito de educação como uma ação pedagógica que considera a ampla subjetividade passada, atual e futura que perpassa essa ação.

Ao longo de todo o trabalho de pesquisa procurei olhar o novo que a LEdoC apresenta com a preocupação de compreender os efeitos subjetivos de desenvolvimento dos sujeitos e de seu envolvimento com aquilo que aprendem e com sua perspectiva de futuro como educadores. Com isso, tenho o objetivo de sair da tendência denunciada por Mitjás Martínez (2008) das modalidades educativas, que são consideradas como produções novas, mas que não avaliam seu impacto real na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos.

E, mais que isso, tive sempre como intenção clara não perder de vista a ação de educadores na LEdoC uma vez que, se pretendem formar educadores criativos e inovadores, eles supostamente deveriam agir criativamente na sua própria ação pedagógica. Entrei no campo instigada a ver a categoria inicial da *pedagogia do si mesmo* nos alunos da LEdoC, mas o dia-a-dia me indicou que era preciso abrir as lentes para as grande-angulares, ampliar o foco, incluir também os educadores e repensar a categoria. Percebi, na minha vivência concreta de pesquisadora, que a categoria representando uma *pedagogia em si mesmo* poderia incluir também a intenção do educador, para além dos processos subjetivos do sujeito que aprende.

Assim, eu me questioneei: que espaços são criados pelos educadores para que seja proporcionada a ação educativa dialógica e de unidade entre o conhecimento e o conhecedor? Os educadores estimulam o desenvolvimento subjetivo desses estudantes em sua ação pedagógica? É mesmo a LEdoC um espaço diferenciado que possibilita o encontro de sujeitos na ação pedagógica? Como a pedagogia da alternância emerge nesse sentido?

Com esses esclarecimentos em vista, passo agora a discorrer teoricamente sobre o campo investigado, para posteriormente desenvolver minha construção teórica sobre a LEdoC como um campo de ação pedagógica e de *pedagogia em si mesmo*.

Uma educação para a vida do e no campo:

A Educação do Campo entra nessa tese como o campo de estudos que possibilitou legitimar a *pedagogia em si mesmo*. Nesse sentido, o tópico que aqui apresento faz o papel de interface entre a construção teórica e o momento empírico. Como eu estava entrando em imersão em um campo novo e desconhecido, mergulhei nas suas possibilidades teóricas para poder construir sobre o contexto que comecei a fazer parte. Essa situação transforma o tópico seguinte em um início do processo de construção da informação, uma vez que foi necessário conhecer as particularidades e especificidades de meu campo de investigação para dele aflorar a *pedagogia em si mesmo*.

Assim, parto do entendimento da relação do humano com o campo para compreender seus movimentos e as necessidades específicas que fazem emergir no Brasil um *lócus* de educação para as pessoas de áreas rurais que habitam grande parte de nosso território nacional.

O ser humano nasce caçador e coletor e se faz agricultor quando opta por se fixar na terra e produzir seus alimentos. Só depois disso é que se faz urbano, construindo associações mais sólidas e estabelecendo relações de parcerias, apesar de que, mesmo caçadores já eram sociais. Entretanto, é possível imaginar que, ao se fixar num território, ampliam as relações dialéticas e históricas entre homem, trabalho e natureza, produzindo um patrimônio filogenético cultural (LEAKEY, LEWIN, 1980). Um desses patrimônios culturais é a relação com a produção de alimentos para a sobrevivência, constituindo isso a vida do campo.

Ao longo de séculos, a vida campesina compõe o modelo de vida da maioria da população humana e é somente no século XX que essa configuração começa a mudar. Hobsbawm (1995) como historiador, nos ajuda a pensar esse abandono ao campesinato. Ele situa esse fenômeno dentro de uma perspectiva de revolução social, ocorrida entre 1945 e 1990, ou seja, em menos de 50 anos, dando a ideia de que os efeitos da Revolução Industrial são vividos com toda força nesse século, ou seja, um modelo de vida sólido que vinha desde o neolítico transforma-se rapidamente nesse período de século XX. O autor coloca esse processo como sendo a mudança mais impressionante que vivemos, pois foi algo que nos separou definitivamente do passado. Um país como o Japão,

por exemplo, teve a sua população camponesa reduzida em 43,4% nesse período, restando menos que 10% da população total do país vivendo no campo e do campo no ano de 1985. O número de pessoas agricultoras, que representavam aproximadamente metade da população em países europeus, ficou reduzido em torno de 15% num período entre 20 e 30 anos.

Isso representa uma transformação cultural e econômica, que se reflete pelo mundo todo, mostrando uma tendência de busca pelos trabalhos nas indústrias e pela mecanização do trabalho no campo. O século do avanço tecnológico muda o cenário social de forma veloz.

Contudo, se a previsão de Marx de que a industrialização eliminaria o campesinato estava por fim evidentemente se concretizando em países de rápida industrialização, o fato realmente extraordinário foi o declínio da população agrícola em países cuja óbvia falta de desenvolvimento as Nações Unidas tentavam disfarçar com uma variedade de eufemismos para as palavras “atrasado” e “pobre”. (HOBBSAWM, 1995, p. 285).

O fato é que nos anos 70 do século XX, já não havia mais países em que os camponeses não representassem a minoria das populações brutas. As exceções eram a África subsaariana, o sul e o sudeste da Ásia e a China. Salvo essas regiões, o que se encontra historicamente é a pressão pelo desenvolvimento econômico e a grande procura aos centros urbanos e à vida de produção em grandes escalas para atender às grandes populações.

O paradoxo está em que os países desenvolvidos, com raras exceções, tornaram-se os grandes produtores agrícolas voltados ao comércio mundial, pressionando a economia e desvalorizando a agricultura familiar para sobrevalorizar aquilo que se chama de agronegócio.

Hobsbawm (1995, p. 287) esclarece que, essa redução da população agrícola a um número absurdamente pequeno foi resultante da

expressiva quantidade de maquinário que o agricultor em países ricos e desenvolvidos tinha agora à sua disposição, e que realizava os grandes sonhos de abundância com a agricultura mecanizada (...).

O campo se esvaziou e as cidades inflaram. O mundo da segunda metade do século XX é o mundo da urbanização crescente, da transformação das cidades em metrópoles, sendo que as maiores aglomerações urbanas aparecem nos países ditos de terceiro mundo: Cairo, Cidade do México, São Paulo, Xangai.

Essa revolução social vem acompanhada de revolução cultural, que é marcada pelo triunfo do individualismo e pelo rompimento dos fios que uniam os seres humanos em tecidos sociais. Os papéis, que antes eram prescritos cedem lugar aos padrões inesperados de comportamento das pessoas em relação às outras (HOBSBAWM, 1995).

Esse modelo de revolução social, cultural e econômica na segunda metade do século XX representa o caso do Brasil, onde esse descompasso social e econômico fez surgir as favelas nas grandes cidades, pois a pressão era para largar a vida do campo e ir para as cidades trabalhar nas indústrias.

Entretanto, o Brasil tem um diferencial, pois aqui surgem movimentos sociais de busca pela terra e de retorno à vida campesina com produção familiar. Um espírito que nunca morreu, revive e isso repercute em pressão pela reforma agrária na década de 1980. Essas organizações sociais tinham por objetivo maior devolver as terras improdutivas dos latifúndios às famílias camponesas, que acabavam por se tornar marginalizadas nos grandes centros urbanos pela falta de qualificação, registrada principalmente no grande índice de analfabetismo e na cultura do individualismo competitivo.

Existe no Brasil uma pressão social condizente com a busca pelo retorno ao campo, onde um pequeno pedaço de terra representa a volta da dignidade do trabalhador rural. Nesses movimentos sociais de mudanças, fortalecem-se os projetos de associações sociais e trabalhos em cooperativas. Esse é um momento histórico de luta contra a morte do campesinato, fato que derivou da tecnologização das sociedades.

Assim, a vida no campo e o modelo de produção agrícola familiar não morreu aqui no Brasil, país de território rural amplo. E para que ao campo seja dada a atenção de que ele realmente necessita um grupo pensou um tipo de educação, a Educação do Campo (EdoC).

A EdoC começa no início da década de 1980, liderado por mães e professoras que queriam garantir a educação das crianças nos assentamentos e/ou acampamentos do projeto de luta pela Reforma Agrária no país. Essa mobilização atinge os pais e as lideranças do Movimento e dessa forma o Movimento dos Sem Terra (MST) como uma organização social assume a luta e passa a pressionar, tomando para si a tarefa da articulação, organização e produção de uma proposta pedagógica condizente com a sua realidade e

necessidade de revalorização da vida camponesa, do seu resgate de cidadania e de direitos (CALDART, 2004).

Caldart (2011a; 2012, CALDART et al, 2012) esclarece que a Educação do Campo não deve ser compreendida como um processo só de “educação”, pois ela se sustenta em três pilares: *o campo, as políticas públicas e a educação* em seu sentido amplo. Não é a educação formal, circunscrita intramuros da escola. É a educação que forma o humano, que lhe confere desenvolvimento integral como ser vivo, cultural e social. Não é apenas uma teoria educacional, mas também uma prática social. Começa como uma prática e seus desafios são de ordem prática e, por ser uma luta contra-hegemônica, necessita de uma teoria que lhe sustente, que lhe analise e que lhe interprete e esse tem sido o trabalho que está sendo desenvolvido para poder sustentar esse processo que começa no concreto e se faz conceito.

A Educação do Campo (EdoC), conceitualmente falando, é algo relativo à realidade atual brasileira e possui uma dinâmica específica que diz respeito aos atores sociais do campo (CALDART, 2011a), sendo que conceituar a Escola do Campo é uma tarefa delicada, uma vez que ela deve ser pensada a partir dessa tríade que não pode ser fragmentada, pois elas são partes que só ganham sentido dentro de sua totalidade (CALDART et al., 2012).

Esses três elementos são pilares de sustentação da EdoC na mesma medida e nenhum deles pode ser eliminado. Por exemplo, excluir o *campo* e seus atores concretos conduz ao risco de eliminar as contradições que existem desde a origem da constituição da própria EdoC. Caso se abandone ou deliberadamente se elimine a *política pública*, por temer que a relação da EdoC com o Estado contamine seus aspectos emancipatórios, corre-se o risco de perder seu caráter político de debate social e de *empoderamento*. Ou seja, eliminar esses dois elementos do entendimento da mesma seria considerá-la numa única vertente, que é a *pedagógica*, e isso geraria uma desconfiguração de sua base (CALDART, 2011a).

Nesse sentido é importante compreender que a Escola do Campo é o resultado de uma conjugação entre esses três fatores e eles formam o tripé que a sustenta e constitui: (1) a vida do campo, seu processo histórico e suas lutas sociais, (2) a dimensão pública e política de conquista social e emancipação frente às propostas de educação hegemônicas e (3) o sentido de educação como

algo que respeite a identidade camponesa e os seres humanos concretos, que lá habitam, e que necessitam de escolas para preservar sua cultura e modo de vida.

Como afirma Caldart (2011a, p. 3)

Educação do Campo nasceu também como crítica a uma educação pensada em si mesma ou em abstrato; seus sujeitos lutaram desde o começo para que o debate pedagógico se colasse à sua realidade, de relações sociais concretas, de vida acontecendo em sua necessária complexidade.

Neste sentido a autora procura frisar que a EdoC busca materializar uma política de educação para a comunidade campesina, assim como um projeto de campo e de país, onde os moradores do campo se formariam como construtores de seu próprio processo de vida.

Sob essa perspectiva, de integrar esses três eixos e de considerar as contradições, que permeiam cada um deles, aparecem os grandes desafios da Educação do Campo. Um deles é fazer todos os envolvidos no processo, sejam da sociedade civil, sejam da sociedade política, perceberem que o campo vem antes da educação, pois a EdoC nasce da luta dos trabalhadores camponeses organizados em movimentos sociais afirmando a especificidade de um processo educativo. Outro desafio é o diálogo que essa luta de base precisa travar com um Estado que ela mesma combate por ser um Estado comprometido com um modelo político e social que ela própria procura desmontar. Esse desafio aparece quando a EdoC precisa se consolidar através das políticas públicas (CALDART, 2010).

O movimento da Educação do Campo começa, então, no campo e só depois chega à Academia e às Políticas Públicas. Por essa razão é entendido como um Movimento Social que nasce para demarcar alguns pontos, que são: (1) o fim do esquecimento da educação preocupada com o campo nos espaços governamentais e acadêmicos, (2) apresentar as lutas do povo do campo, que ainda está vivo, cheio de tensões e contradições, (3) denunciar o fim do direito à educação que acomete o campo, (4) mostrar uma nova forma de olhar o campo, que é geralmente considerado como inferior ou atrasado em comparação à cidade e ao espaço urbano, percepção resultante de preconceitos; (5) ressignificar o direito à escolarização, dando-lhe mais urgência e abrangência;

(6) defender as políticas públicas de Educação do Campo; (7) mostrar a complementaridade entre campo e cidade, rompendo com a visão antagônica (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2004).

A razão de falar em Escola do Campo e não em escola rural possui a intenção de demarcar algumas reflexões, entre elas, a do trabalho, a das lutas sociais e culturais que perpassam as pessoas que buscam a sobrevivência da vida campesina e a das relações humanas que são formadas através dos meios de produção, de economia, de padrão de vida. Fala-se em Educação do Campo e não em escola rural para que entre em discussão o modelo de vida do campo, que é imposto pela filosofia do agronegócio (FERNANDES, CERIOLI, CALDART, 2004).

O movimento por uma Educação do Campo busca também resgatar o adjetivo “camponês” para qualificar o morador do campo de forma que não se perca de vista sua dimensão histórica e política. O camponês representa, entre outros, a diversidade de tipos que habitam a vastidão rural do Brasil. Denominá-los como camponeses, inclusive, acaba com certas denominações que são folclóricas e pejorativas, construindo uma identidade ao morador do campo brasileiro. Fortalecer o camponês é revalorizar o caipira, o matuto, o capiau, o lavrador, o sertanejo, o roceiro, o ribeirinho, o sem-terra, o assentado, o cabloco, o índio, o kalunga. Mas, antes de tudo, é romper com o rótulo do morador do campo como um Jeca-Tatu atrasado que precisa se modernizar para entrar no Mercado. Na verdade, todos são camponeses. Todo e qualquer cidadão da nação que habite e dependa da produção do e no campo (FERNANDES, CERIOLI, CALDART, 2004).

Assim, a Educação do Campo significa incorporar “os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura”, procurando ultrapassá-los para “acolher em si os espaços pesqueiros, caíçaras, ribeirinhos e extrativistas”. Nesse sentido, o campo é algo além de um espaço não urbano. Ele é “um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência (...)” (MEC, p. 176, 2004).

A Escola do Campo traz em seu conceito “o direito de pensar o mundo a partir de seu próprio lugar” (FERNANDES, 2004, p. 143). E ela combina pedagogias para educar pessoas como sujeitos sociais e políticos. É uma educação com uma intencionalidade clara e posicionada que passa pelo

enraizamento social, a formação de novas relações de trabalho e a formação de uma consciência política. Seu objetivo é formar sujeitos que resistam aos modelos opressivos das políticas agrárias neoliberais e a construção da escola do Campo está diretamente ligada ao sentido de estudar para viver no campo. Seria inverter as lógicas dominantes de que é importante estudar para sair do campo e de sair do campo para estudar (CALDART, 2004b).

Quando Freitas (1995/2011) faz uma crítica à escola capitalista ele oferece as bases que ajudam a pensar a Educação do Campo, ou seja, romper com a fragmentação do conhecimento, extrapolar a noção de que a aula é a unidade educativa, estimular a desalienação do processo educativo pela valorização do trabalho material, deixar clara a relação entre a avaliação e os objetivos pedagógicos, romper com a subordinação e estimular a construção coletiva de saberes e práticas. Com isso, ele ajuda a pensar o próprio processo da Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), que é o curso que visa formar os educadores do campo.

A proposta da EdoC, que vai ajudar a fundamentar o projeto político-pedagógico da Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), passa pelo sentido de *práxis*, onde teoria e prática precisam ser vistas em conjunção e é nesse sentido que o debate sobre o campo antecede o próprio debate pedagógico. Isso é importante para que o sentido de educação voltada ao Mercado não seja o aspecto dominante, tal qual acontece nas escolas liberais, que estão voltadas para a produção de mão de obra destinada ao modelo capitalista e empresarial.

A visão de educação que a EdoC defende procura romper com a instrumentalização que serve ao atendimento de demandas de um modelo exclusivamente preocupado com o desenvolvimento econômico. Essa preocupação pela *práxis* busca, justamente, a ruptura com a educação que empobrece a formação humana, uma vez que suas diretrizes não estão pautadas por um projeto de escola isolado do todo (CALDART, 2011a). A EdoC procura estar atenta ao sentido de *práxis* como princípio educativo e como constituinte do ser humano, ela quer defender a visão ampla de educação, vinculando-a à transformação e à emancipação e ela quer vincular a educação e o trabalho não como uma educação “para” o trabalho, mas como uma educação “desde” o trabalho (CALDART, 2010).

A forma que produzimos acaba por nos produzir num processo dialético, daí a importância da especificidade da realidade camponesa e a necessidade de se pensar uma pedagogia vinculada a essa realidade. A pedagogia não pode ser autônoma, falando de si e para si. Ela precisa estar vinculada à realidade do campo e por isso ela é “do” campo e não “no” campo (CALDART, 2010).

Freitas (2009) faz um trabalho de tradução e interpretação dos pedagogos russos, em especial Pistrak e Shulgin, e esclarece o sentido de algumas categorias que fundamentam a EdoC. Para o autor, essas são categorias que possibilitariam a formação de sujeitos reflexivos capazes de construir uma sociedade mais horizontalizada e sem classes.

A primeira delas é a atualidade. A proposta seria vivenciar a atualidade (no sentido de contemporâneo) por uma criança concreta (não um ideal de criança ou uma criança “média”, mas a criança real que vive num dado tempo e num dado espaço). A atualidade não exclusivamente para tornar essas crianças ativas no processo, mas no sentido de vivenciar a atualidade com o compromisso de transformação, de transição, de construção de uma outra sociedade.

A segunda categoria apresentada por Freitas (2009) é a autogestão, no sentido de auto direção. Essa auto direção permitiria a transformação da relação professor-aluno, retirando o poder do primeiro e distribuindo-o mais equitativamente. Se todos são responsáveis na mesma medida, as tarefas desagradáveis de policiamento, repressão e repreensão saem de um e as posturas “anormais” e indesejáveis, socialmente, não serão assumidas pelo outro, pois cada um está consciente de seu papel na gestão e direção do processo, que é coletivo. Seria uma maneira de desconfigurar a submissão e a subordinação ao poder do outro, gestando uma administração participativa, proporcionando a vivência concreta de um modelo de relação social.

Assim, o autor chega à terceira categoria, que é o trabalho. Com a autogestão e a atualidade transformadas em vivência, o trabalho se manifesta como fundamento. Ele fala:

Qual é a ação que marca a continuidade entre a escola e o meio? O que torna a escola viva, inserida na atualidade e, ao mesmo tempo, fornece as bases para se praticar a autogestão, a autodireção? *O trabalho*. E como estamos no âmbito da formação, então, trata-se de examinar o trabalho enquanto uma fonte formativa, ou seja, como princípio educativo. (FREITAS, 2009, p. 33, itálico do autor).

Com isso Freitas (2009) reforça o que Caldart (2010) esclarece, de que o vínculo entre educação e trabalho é como uma educação “desde” o trabalho, e amplia o entendimento ao afirmar que o trabalho tem um sentido que se materializa em sua cultura específica, seja a cultura do campo, seja a cultura urbana. O trabalho, tal como entendido nessa proposta, não se resume ao trabalho produtivo, não se esgota na técnica para o trabalho, trazendo o sentido do trabalho socialmente útil, aquele que seria o elo perdido da escola capitalista.

O trabalho socialmente útil é a conexão entre a tão propalada teoria e prática. É pelo trabalho, em sentido amplo, que esta relação se materializa. Daí a máxima: não basta conhecer o mundo, é preciso transformá-lo. (...) Não se trata, portanto, de qualquer “atividade”. Mais ainda, não se trata de uma “prática teórica” ou de um exercício ilustrativo sobre um determinado trabalho. (...) Como tem por exigência ser *socialmente útil*, o trabalho não pode limitar-se ao interior da escola. Ocorre na prática social, no meio social, entendendo-se a escola como continuidade deste meio e não como uma “preparação para este meio”; como um lugar onde se organiza a tarefa de conhecer este meio – com suas contradições, lutas e desafios. (FREITAS, 2009, p. 34-35, itálicos e aspas do autor).

Em outras palavras, a escola não deve preparar para a vida, mas deve ser a vida mesma.

Então, como herdeira desse movimento concreto camponês, e após batalhas concretas no campo das Políticas Públicas (CALDART, 2010; 2012), instituiu-se no Brasil a Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), que é um curso que tem a pretensão de formar pessoas, cuja atuação vá além da sala de aula, alcançando outras dimensões comunitárias e sociais, ou seja, o objetivo é formar pessoas, que articulem escola e comunidade; é capacitar pessoas com as habilidades necessárias para que, como futuros educadores, possam compreender as relações entre a escola e a vida e se comprometer com essa proposta (MOLINA, SÁ, 2011).

A Licenciatura em Educação do Campo

Caldart (2011b) afirma que o projeto da licenciatura nasce em defesa da integração orgânica dos conteúdos, contra as fragmentações dos currículos e na materialização do vínculo entre o que é aprendido e as questões de vida daqueles que aprendem. Nasce, também, para estabelecer uma relação íntima entre educação e desenvolvimento comunitário, rompendo com a aula como unidade de ensino e com o trabalho isolado dos professores. É por essa razão que seu programa é pensado por organização em áreas de conhecimento e não em disciplinas isoladas para com isso possibilitar que o trabalho seja feito por equipes articuladas dentro dessas áreas. Os grandes desafios que a LEdoC se propõe são a coletividade, a organicidade e a intencionalidade para além da pedagogia.

Molina e Sá (2011) lembram o desafio que emerge quando se instaura dentro da Universidade uma perspectiva contra-hegemônica que tem a classe trabalhadora do campo como referência. O projeto político pedagógico da LEdoC se configura na organização de seu trabalho pedagógico que exige que o processo educativo não fique desvinculado das questões relacionadas às tensões inerentes ao projeto de campo e de sociedade. Por isso são pensadas as estratégias da pedagogia da alternância e a auto-organização dos estudantes nos tempos e momentos educativos. A intenção é que na LEdoC tudo acabe por se converter em fonte de aprendizagem, não só a dinâmica restrita à sala de aula.

Nesse sentido, o regime de alternância integra a vida que o educando leva na comunidade com a vida de aprendizagem que materializa no tempo universidade. Os dois tempos (Tempo Comunidade e Tempo Universidade) são considerados como tempos educativos e formativos.

No caso do Tempo Universidade (TU) a intenção é usar uma metodologia cujo objetivo é

proporcionar uma experiência de auto-organização coletiva, com base no princípio da autonomia da turma e da gestão compartilhada entre a turma e a coordenação do curso. Para tanto são definidos em cada turma instâncias de organicidade e são estabelecidos os tempos educativos diários, que visam organizar o tempo pessoal e o tempo coletivo dos estudantes em relação às tarefas necessárias aos objetivos do processo

formativo pretendido, tanto na dimensão acadêmica, quanto na auto-organização. (MOLINA, SÁ, 2011, p. 45).

Como define Freitas (1995/2011, p. 112), “a auto-organização dos alunos visa permitir que participem da condução da sala, da escola e da sociedade, vivenciando, desde o interior da escola, formas democráticas de trabalho que marcarão profundamente sua formação.” Com essa estratégia a LEdoC intenciona proporcionar as experiências que formem o educador em várias dimensões: a pessoal, a coletiva, a política, a do trabalho e a da organização para a conquista de objetivos amplos (luta social e gestão coletiva). A construção do trabalho pedagógico em tempos educativos busca, então, formar educadores em sentido amplo, busca formar seres humanos (MOLINA, SÁ, 2011).

O Tempo Comunidade (TC), por sua vez, deve ser trabalhado como o espaço de construção do conhecimento pelo educando na realidade em que ele ou ela vive. É no TC que a relação entre teoria e prática deve acontecer e se manifestar de forma mais completa, complexa e desafiante. Um dos objetivos colocados nessa estratégia é fazer o educando conhecer e compreender as lutas sociais que existem em seus territórios, as contradições que se manifestam no dia-a-dia de sua comunidade e elaborar estratégias de intervenção social a partir desse processo, sempre buscando articular a construção coletiva, o planejamento, a execução e a avaliação de projetos de forma coletiva, junto com os moradores de sua comunidade. A auto-organização vivenciada no TU serve como subsídio para ele materializar como gestor a auto-organização comunitária em seu território, seja ele uma vila, um assentamento, um povoado (MOLINA, SÁ, 2011).

A matriz curricular da LEdoC é pensada de forma a possibilitar a interdisciplinaridade e aqui aparece um grande desafio e um elemento de investigação concreto para a compreensão da categoria de *pedagogia em si mesmo*. Materializar a interdisciplinaridade requer mudança nas posturas arraigadas de praticar a docência. E a pergunta que emerge é: em que medida esse projeto está sendo materializado ou não? Quais são os entraves subjetivos nas configurações subjetivas dos educadores que lhes afastam da materialização dessa ousadia acadêmica? Quais são os fluxos subjetivos que conduzem os educadores à materialização de ações pedagógicas transformadoras?

Rodrigues (2011) compartilha um processo de planejamento, de execução e de avaliação que já foi vivenciado pelos docentes da área de ciências humanas na LEdoC e contribui com algumas reflexões. A primeira delas passa pela percepção de que a interdisciplinaridade possibilita a superação das verdades parciais disciplinares e isso acontece no momento em que as disciplinas (no caso os docentes das disciplinas) se permitem um diálogo. Esse diálogo não só transforma o sentido de verdade, como também acaba com os isolamentos cotidianos tão habituais nas instituições de ensino em geral.

Na experiência que o autor relata, houve o trabalho pela integração entre as disciplinas de história, de geografia e de sociologia e um dos primeiros ensinamentos que isso trouxe, foi a necessidade de ser criativo no momento de pensar os métodos. A estratégia que os docentes usaram foi pensar em conceitos articuladores que integrassem as disciplinas. Assim, chegaram às categorias de escola, território, espaço, região, processo, temporalidade, modo de produção, totalidade, contradição, relação de poder, ideologia, sociedade, classes, força produtiva, trabalho, cultura, hegemonia. Esses conceitos foram trabalhados de forma transversal e formaram o substrato do diálogo entre as disciplinas.

Como resultante desse processo, Rodrigues (2011) conclui que o processo de transformação das práticas pedagógicas tradicionalmente instituídas e aceitas demanda um trabalho de reflexão e de avaliação. É necessário criar estratégias que impulsionem o pensar coletivo, que superem a inércia das práticas estabelecidas. E ele deixa claro que a mudança não está nos métodos, mas nas pessoas que os pensam e que os aplicam. Daí sua defesa pelas vivências concretas, não somente as idealizações.

Seguindo nesse desafio de criar uma pedagogia por áreas e não por disciplinas estanques e isoladas, Lima, Paula e Santos (2009) e Britto (2011) compartilham o processo que vivenciaram nas áreas de ciências da natureza e matemática. Nos dois textos é possível encontrar a criatividade dos educadores na construção de estratégias alternativas que possibilitassem a materialização desse projeto desafiador.

No caso de Lima, Paula e Santos (2009) a proposta foi partir do TC e seus trabalhos de inserção nas comunidades. Assim, os estudantes fizeram várias entrevistas, com vários setores da comunidade (famílias, trabalhadores,

professores, alunos), todas elas elaboradas a partir de temas geradores como: saúde, trabalho, a escola e seus conteúdos. A partir desse levantamento, identificaram temas que passavam por conceitos e ideias-chave das ciências da vida e da natureza e que se manifestavam como relevantes socialmente. Depois disso organizaram o curso integrando essas demandas com outras diretrizes curriculares. Nesse sentido foram pensados grandes eixos articuladores das necessidades formativas, sem perder de vista as disciplinas e levando em conta o desafio da interdisciplinaridade.

A estratégia pensada para a prática educativa veio da organização do currículo em ideias-chave como transformação, evolução, conservação, diversidade e energia. Essas ideias foram retomadas ao longo do curso em diversos temas e em contextos diferenciados numa estratégia de recursividade (aqui citam um trabalho de Doll Jr, 2002, apud Lima, Paula e Santos, 2009). O retorno ao tema acarretava em construção de novos sentidos e ressignificações, sempre implicando em aprofundamento.

No caso de Britto (2011) foram pensados temas aglutinadores: ecossistemas, ciclos, espécie humana, energia, evolução, reprodução, natureza, sociedade, planeta Terra, sócio-biodiversidade, entre outros, indicando a partir daí os desdobramentos. Essa estratégia veio da pergunta clássica: Como articular disciplinas que são historicamente trabalhadas como desarticuladas? Esse era o caso da biologia, da química e da matemática que eles agora buscavam integrar numa proposta pedagógica. Assim, recorreram a uma abordagem qualitativa para conseguirem dar conta da “singularidade, da dinamicidade e abrangência” de sua prática educativa, que foi “compreendida como um processo de criação, num contexto intersubjetivo de múltiplas interações entre o grupo de docentes e a proposta pedagógica do curso” (BRITTO, 2011, p. 169).

O texto de Britto (2011) mostra a importância de mudar a prática, de planejar junto, de construir diálogos, confrontos e criar. Esses encontros e possibilidades de trabalho coletivo em interlocução é o que possibilita as atualizações dos conhecimentos para que seja possível selecionar o que é necessário e coerente com a realidade que os estudantes vivenciam concretamente.

Britto (2011) contribui com uma aprendizagem: a de que esse movimento pela interdisciplinaridade acaba por conduzir ao processo de ruptura com a ciência mecanicista, pois a ciência passa a ser compreendida como social, histórica e cultural, não neutra, não linear e produzida pela ação e intenção do humano que está vinculado às demandas de seu tempo e seu espaço. Daí a importância em se falar em componentes curriculares e não mais em disciplinas fechadas em si.

As duas experiências que acabo de relatar são significativas, apesar de apresentarem certas diferenças. No caso da primeira (LIMA, PAULA, SANTOS, 2009) existiu a preocupação de incluir a comunidade em seus depoimentos para chegar aos conceitos que eram socialmente relevantes. Com isso eles materializam a implicação do conteúdo com o sujeito que aprende. No caso da segunda (BRITTO, 2011) emerge o desafio da interdisciplinaridade a ser materializada em disciplinas historicamente consideradas como isoladas umas das outras e esse desafio indica um outro: o do trabalho coletivo entre os professores que estão habitualmente fechados dentro de seus próprios planejamentos e execuções. Com isso, ambas as experiências fornecem subsídios para que as práticas hegemônicas sejam reformuladas.

São essas vivências e aprendizagens por parte dos educadores que fundamentam a *pedagogia em si mesmo*. Para transformar uma prática pedagógica tradicional o educador precisa compreender que ele também está no centro do processo de aprendizagem e precisa se permitir criar alternativas, produzir coisas novas, ou seja, ele precisa ser um sujeito criativo (MITJÁNS, MARTÍNEZ, 1997, 2008).

A LEdoC da FUP

A primeira turma da LEdoC/FUP, que era para ser só uma turma piloto, teve início em 2007 (LEdoC, 2009; BARBOSA, 2012). Ela ainda não aconteceu no *campi* da FUP, mas já envolveu os professores da UnB, que se deslocavam para Veranópolis, no Rio Grande do Sul (RS). Isso era assim, pois o curso começou por meio de uma parceria com o ITERRA⁵ e a UnB.

Os professores iam ao RS para encontrar os alunos em Tempo Universidade, momento da alternância em que todos se encontram em sala de aula e no qual os alunos convivem e podem aprender nos tempos educativos diários e nas instâncias de organicidade.

Convém esclarecer que o projeto previa como tempos educativos o *tempo abertura*, que marca o início das atividades do dia; o *tempo aula*, destinado ao desenvolvimento dos componentes curriculares; o *tempo trabalho*, destinado à realização das tarefas de manutenção dos espaços coletivos; o *tempo estudo*, momento destinado aos estudos diários; *tempo atividade física*, destinado ao trabalho corporal; *tempo organicidade*, encontros semanais destinados às instâncias de organicidade; *tempo cultura*, momento quinzenal destinados às reflexões e resgate de cultura popular e *tempo análise de conjuntura*, momento destinado às análises e debates acerca das situações atuais de várias ordens (sociais, econômicas, mundiais).

O curso se organiza por meio de instâncias de organicidade, que são: (1) os grupos de organicidade (GO), espaços coletivos destinados ao processo de organização do coletivo, de gestão do curso e dos estudos e que visam à construção de uma autonomia; (2) Os setores de trabalho (ST), espaços destinados à fornecer uma oportunidade de participação na manutenção das condições materiais da vida coletiva na qual seja possível vivenciar a solidariedade, sendo considerados também parte do processo formativo do estudante; (3) o coletivo da turma (CT), instância que reúne coordenadores de GOs e de STs e que deve ser formado por um casal representante da turma, (4) a Coordenação Político-Pedagógica (CPP), encontro que deve acontecer

⁵ O ITERRA é o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária, instituição que possui longa experiência na Educação do Campo e que tinha naquele momento o local adequado para dar início ao curso de licenciatura.

semanalmente entre os representantes, coordenadores e alguns professores, destinado a tratar das questões pedagógicas que são encaminhadas pelos GOs e (5) a Plenária da Turma, que é o espaço de encontro coletivo entre todos os estudantes para avaliação, reflexão e tomadas de decisões (BARBOSA, 2012, PROMET, 2012).

A imagem, a seguir, ilustra a dinâmica da matriz curricular da LEdoC/FUP. É uma matriz que busca romper com os modelos tradicionais de currículos lineares e com compartimentalização entre os conhecimentos, possibilitando materializar a inter, a multi e a transdisciplinaridade. Essa matriz está pensada em núcleos e em componentes curriculares e se caracteriza pela inter-relação dinâmica entre três núcleos: o Núcleo de Estudos Específicos (NEE), o Núcleo de Estudos Básicos (NEB) e o Núcleo de Atividades Integradoras (NAT).

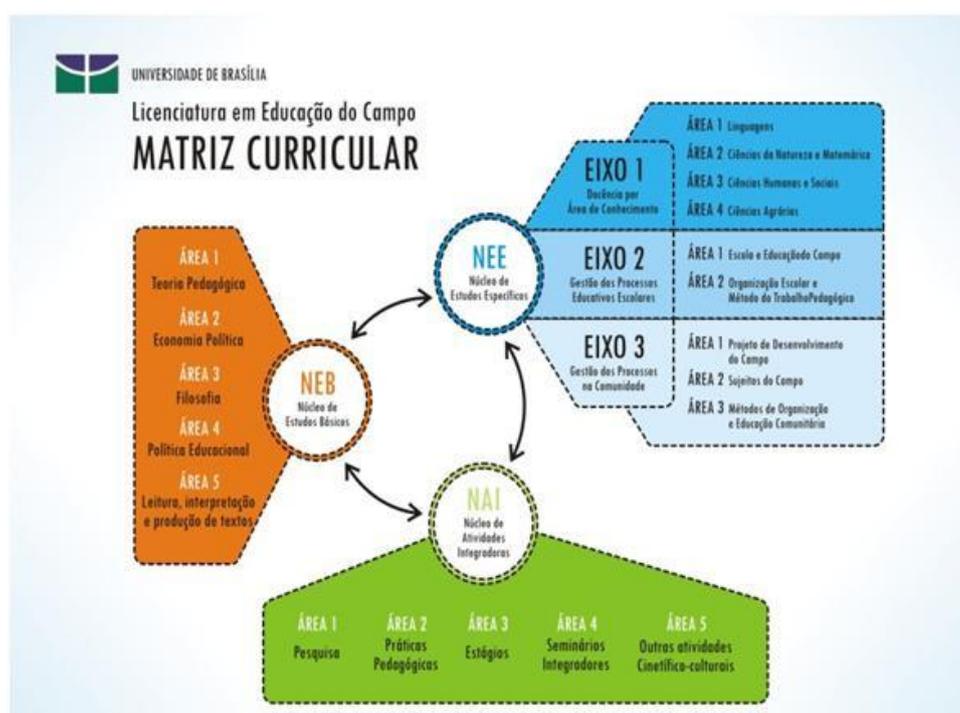


Imagem 1: Matriz curricular da LEdoC/UnB. Fonte: PPP LEdoc, 2009.

O NAT se desdobra em cinco áreas destinadas à pesquisa, às práticas pedagógicas, aos estágios, aos seminários integradores e às outras atividades de natureza científica e cultural. O NEB também se desdobra em cinco áreas onde estão focados os estudos de teorias pedagógicas, economia, filosofia, política e a leitura e interpretação de textos. O NEE, por sua vez, apresenta três eixos, que são gestão dos processos comunitários, gestão dos processos

educativos escolares e docência por área do conhecimento. Esse último eixo caracteriza as áreas de habilitação que deverão fazer parte da opção dos alunos a partir da quarta etapa⁶ do curso.

O PPP do curso (LEdoC, 2009, p. 3) esclarece que a alternância entre tempo/espaço universidade e tempo/espaço comunidade tem em vista a “articulação intrínseca entre educação e a realidade específica das populações do campo”, bem como a facilitação do acesso ao jovem do campo ao ensino universitário sem que ele tenha que deixar de viver no campo. O objetivo principal do curso é formar pessoas capazes de atuar na docência em sala de aula, mas com a capacidade de ir, além disso, atuando também na gestão dos processos educativos que acontecem na escola e no seu espaço de comunidade do campo.

A Licenciatura em Educação do Campo, então, tem por objetivo a formação de um profissional “multi-meios” que tenha habilidade para atuar na gestão dos processos educativos escolares, na docência em uma das áreas do conhecimento, que atualmente atende duas habilidades específicas (linguagens e ciências da natureza e matemática⁷) e na gestão dos processos educativos nas comunidades. Um projeto ambicioso, mas que tem como grande trunfo a busca pela cosmovisão do educador para que ele não fique centrado na ação pedagógica em sala de aula, assumindo um compromisso mais amplo como educador de uma comunidade que deve se inserir num debate amplo acerca de um projeto de nação (LEdoC, 2009).

A leitura do PPP da LEdoC indica, entre outras coisas, que, apesar de já haver uma materialidade - que extrapolou a turma piloto e que já alcançou a sétima turma, - o curso não passa de um projeto ainda não plenamente concretizado, pois isso passa pelo trabalho lento e gradual de reformulação das escolas do campo. Uma dificuldade é ainda chegar com o *novum* no *arcaico*. As escolas das áreas rurais muitas vezes contam com estruturas já consolidadas e cristalizadas e o trabalho dos licenciados em Educação do Campo se transforma num desafio permanente de transformar visões de mundo e posturas mecanizadas.

⁶ Convém lembrar que o curso é formado por *etapas*, sendo que elas compõem um semestre letivo que se divide em dois momentos: Tempo Universidade e Tempo Comunidade.

⁷ A habilitação em ciências da natureza e matemática é habitualmente denominada CIEMA, sigla que passo a usar corriqueiramente para definir esta habilitação daqui para frente neste texto.

Pessoalmente, consegui trabalhar de forma articulada em sala de aula, com conhecimentos integrados de diversas disciplinas que aprendi durante o curso. Mesmo assim, carrego uma grande angústia por me sentir limitada para trabalhar a interdisciplinaridade. As escolas onde realizei meus estágios têm uma característica similar às outras escolas do campo, tais como distância entre escola e comunidade, desinteresse por parte dos estudantes pelas atividades e conteúdos escolares, alta rotatividade de professores urbanos e ausência quase total de uma prática pedagógica voltada para a realidade do campo, com materiais didáticos precários e muitas vezes ausentes, espaços educativos inadequados para a aprendizagem e o desenvolvimento humano. (SANTOS, 2013, p. 16)

Essa angústia que Santos (2013) relata, tão claramente, faz parte dos conflitos subjetivos que emergem na tensão entre a tentativa de ações inovadoras que se chocam com processos estabelecidos culturalmente, todos eles configuradores dos espaços de subjetividade social. Esses são tensões do sujeito frente à subjetividade social, uma vez que o que caracteriza o sujeito enquanto categoria teórica da teoria da subjetividade é a sua condição de gerar alternativas, mesmo estando dentro do sistema dominante. Os espaços instituídos instigam as personalidades à produzirem-se sujeitos.

Enquanto Santos (2013) revela o ponto de vista do educando, Barbosa (2012) descreve alguns dos processos de conflito que permearam a história da LEdoC, os desafios que apareceram, os impasses e as dinâmicas que emergiram entre o ideal do projeto e a experiência concreta. As crises existiram, e em parte ainda existem, sendo que o encontro do projeto com a universidade revelou algumas delas.

As medidas assumidas para garantir o acesso dos moradores do campo ao curso, por exemplo, foram questionadas gradualmente, alterando a configuração do perfil dos que nele ingressaram. No início era necessário apresentar um documento de uma instituição ou associação do campo que confirmasse a relação do candidato com o campo. Essa medida foi questionada pela universidade. Então, se optou por uma carta de intenção escrita de próprio punho para que cada um confirmasse sua relação com a vida no campo. Essa medida também foi questionada por imprimir “muita subjetividade à seleção” (BARBOSA, 2012, p. 119).

Assim, o Decanato acabou por colocar como exigência um comprovante de residência, o que acabou por excluir alguns moradores do campo que não

possuem uma conta de água ou de luz, realidade recorrente nos moradores do campo brasileiro. Segundo Barbosa (2012, p. 19):

As freqüentes alterações no processo de seleção mostram como a universidade, em nome do direito universal de acesso ou impondo sua burocracia, vai negando o direito objetivo de acesso à universidade aos sujeitos do campo.

A instituição acadêmica que tem por filosofia o direito universal de acesso ao ensino superior começa a se impor frente ao curso que busca um perfil particular de estudantes. O resultado desse processo se manifesta ao longo do tempo e culmina com a chegada da turma 6 que trouxe muitos candidatos de setores mais urbanos. O curso, que está voltado aos moradores do campo e está destinado a atender a demanda de qualificação para os professores das escolas do campo, começa a perder sua especificidade na hora em que chega numa instituição de caráter universal, tal qual a universidade.

Entretanto, convém destacar que o que pode garantir a consolidação do curso para além de um projeto-piloto ou para além da efemeridade de uma política de governo, é a sua institucionalização. E essa é a intenção que leva os idealizadores do projeto a enfrentarem esses trâmites burocráticos e conquistarem um espaço efetivo na instituição de formação em nível superior. (BARBOSA, 2012).

O processo histórico da LEdoC foi assim demarcado por uma série de dificuldades de ordem prática e Barbosa (2012, p 184) fala:

Estamos em um momento de crise do Tempo Comunidade, em que sua importância, metodologia e estratégias foram questionadas. Havia uma disputa de ideias que fazia constituir dois grupos de docentes em oposição. Foi neste contexto de acirramento das relações que tomamos importantes decisões.

O desenrolar da história foi apontando todos os aspectos do projeto que geravam conflitos e um deles é: o que fazer em TC? Como articular TC e TU? Era tudo muito novo e algo que muitos nem imaginavam que tinham que pensar, principalmente os que chegavam crus ao processo por nunca terem lidado com essa modalidade de alternância em sua experiência educativa. E, além disso, a logística de deslocamento não era algo fácil uma vez que muitos estudantes

eram de municípios distantes, alguns com acesso precário em longas estradas de terra.

Segundo Barbosa (2012, pp. 184 e 185):

O fato de muitos docentes não terem experimentado estar em TC, inteiros, intensos, levava a que não pudessem compreender o seu significado enquanto tempo formativo, colocando todo o foco de preocupação no TE⁸ e na insistência para que a LEdoC repetisse as formas tradicionais de produção do saber. Afinal, só conheciam e acreditavam no modelo em que o conhecimento é transmitido de quem sabe para quem não sabe. Estavam mergulhados na educação bancária. Apesar de serem educadores, atuando em uma licenciatura, muitos jamais haviam sido apresentados a Paulo Freire.

Nesse momento de seu relato ela está destacando e esclarecendo o quanto os seminários de TC, que tinham acontecido em Goiás e no Mato Grosso, foram uma descoberta para esses professores. A vivência foi marcante e forneceu novos elementos aos professores que estavam mais afastados dos estudos da educação.

Entretanto, penso que a avaliação que a autora faz é um pouco simplista, pois foca só um elemento da dinâmica subjetiva: a relação da pessoa com o entendimento do que é o ensino. Em um foco mais amplo, numa proposta de entendimento de tensão entre subjetividade individual e subjetividade social e de produção sentido subjetivo esse entendimento se amplia ao integrar mais fatores no processo de compreensão, como por exemplo, as relações ideológicas e epistemológicas e os posicionamentos dos sujeitos ante a tensão social.

O que aparece como “desconhecimento de Paulo Freire” pode ter um outro sentido completamente diferente disso, dependendo da singularidade do sujeito. Sobre isso também irei aprofundar a compreensão mais a frente, pois o que aparece no relato acima marca uma grande polarização subjetiva no espaço subjetivo social do corpo docente da LEdoC: a rotulação da ação pedagógica de um a partir da ideologia de outro.

Com o passar do tempo, os problemas foram emergindo e as demandas por soluções tomaram conta do espaço/tempo de todos. Os recursos vindos de convênios com o PROCAMPO/MEC⁹ acabaram e foi preciso enfrentar as

⁸ A autora usa a sigla TE (Tempo Escola), entretanto com o tempo passou-se a usar a sigla TU (Tempo Universidade) para atender a especificidade da experiência universitária dos licenciandos.

⁹ O PROCAMPO é o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo, destinado a apoiar a implementação de cursos regulares de licenciatura em educação do campo nas instituições públicas de ensino superior em todo o país.

burocracias dentro da própria universidade, com toda luta política que isso representa, para conseguir que ela arcasse com os custos de manutenção dos estudantes em TU. O fato de terem já três turmas em andamento também foi algo que minou o tempo disponível para planejamentos, integrações de propostas pedagógicas, avaliações, etc. Afinal eram três turmas com estudantes de locais variados, somando uma média de 120 alunos ou mais.

Assim, em 2011, só nos foi possível realizar rápidos encontros em que a preparação da etapa era um entre tantos assuntos de pauta (em sua maioria burocráticos). Nenhum encontro de avaliação foi feito. Com poucas ocasiões para refletir sobre os conflitos, as contradições emergiram com toda força sem que tivéssemos tempo e espaço para a compreensão coletiva destas contradições e, assim, a possibilidade de superação. (BARBOSA, 2012, p 195).

Barbosa (2012, p. 252) menciona que os docentes condicionados à educação bancária defendem a aula e vejo que ainda hoje esse é o princípio que orienta a estruturação básica da LEdoC em Tempo Universidade. Os estudantes passam oito horas do seu dia, incluindo os sábados, em “aula”. Sinto importante questionar “a certeza do papel profético (de professor) de quem doa seu saber a quem não sabe.” Mas é inegável a necessidade de relacionamento entre alguém que já estudou muito física e que necessita de alguma forma ajudar aos que nunca estudaram e que supostamente precisam dominar esse conhecimento para “dar aulas” no ensino médio, ainda que seja numa escola do campo.

Todo processo de mudança demanda uma transição e ainda é difícil abandonar a aula, tanto que um dos tempos educativos se chama *tempo aula* e mesmo os professores do Núcleo Básico, que são os mais favoráveis às transformações dos modelos educativos tradicionais e ortodoxos, ainda estão presos às aulas, usando de um momento concreto espacial e temporal para estabelecer a relação entre o conhecimento e o conhecedor. Romper com a “aula” como espaço real de encontro é algo muito difícil e todos, sejam os professores das humanas ou das exatas, trabalham com o sistema de “aula” na LEdoC/FUP.

Barbosa (2012, p. 252) num tom de mágoa, uma vez que está envolvida emocionalmente com os desdobramentos do projeto que idealizou e que percebe ser de difícil materialização, fala:

É exemplar, na defesa do aumento do tempo aula em detrimento dos demais tempos educativos, o argumento de que a qualidade da formação está no tempo de relação entre docente e aluno mediada pela aula. Este argumento traz ainda o não reconhecimento do TC como tempo formativo ou pelo menos o relega a segundo plano, como tempo complementar ao TE.

Se pararmos para pensar sobre isso um pouco mais friamente, e considerando o real, temos que imaginar várias questões, como por exemplo:

- A capacidade intelectual dos estudantes, que passaram pela educação concreta nas áreas rurais brasileiras, permite que ele tenha autonomia suficiente para compreender um conteúdo complexo de uma ciência ou da matemática sem que seja num espaço de sala de aula com a ajuda de alguém mais experiente?

- O tempo disponibilizado às áreas em TU é suficiente para que o professor canalize o conhecimento que estudou e no qual se especializou? Não estamos falando de “levar o conhecimento produzido pela humanidade para aqueles ao qual isso tem sido reiteradamente negado”?

Enfim, poucas questões para indicar a verdadeira complexidade da questão. Não passa pela determinação da “aula” como um espaço único de relação entre um que sabe e outro que não sabe, mas uma série de fatores que precisam ser conjugados e balanceados.

A preocupação excessiva pela formação política dos educandos gera armadilhas perigosas e nem sempre os pesquisadores da LEdoC/FUP estão atentos a isso. Silva (2013), por exemplo, fornece um a significação restrita ao vincular o sentido de politização e despolitização à afirmação dos princípios da Educação do Campo e à sua negação.

Na verdade, considerar que “politizar” é configurar a personalidade dentro de um princípio político específico indica um forte risco de tomar um caráter de dogmatização. Se politizar é subordinar alguém a algum princípio filosófico, seria o mesmo que, nos termos da teoria da subjetividade que assumo, anular o sujeito, pois o que marca o sujeito é seu caráter absolutamente reflexivo e questionador do modelo que o subordina e o sufoca.

A capacidade crítica e analítica que Silva (2013, p. 38) defende como algo que precisa ser desenvolvido para que os sujeitos percebam as reais intenções com as quais determinadas informações são transmitidas, indicando, assim, a configuração da educação como um espaço reflexivo e transformador e não como espaço de reprodução e conformação, precisa ser avaliada na prática do professor e não exclusivamente em sua fala, tal como procedido neste estudo em questão. E é importante conscientizar-se de que politizar pode ocorrer de várias maneiras e não exclusivamente afirmando os princípios da Educação do Campo como uma cartilha fechada.

O texto de Silva (2013) mobiliza uma série de reflexões por ter um caráter mais tendencioso em rotular os professores das ciências como reacionários, alienados e incapazes de atuar numa prática docente não bancária. Essa rotulação não considera os meandros que estão em torno da própria história da LEdoC, tal como os conflitos ideológicos relatados por Barbosa (2012).

No meu entender, esse é o posicionamento que deve permear toda e qualquer ação docente em qualquer escola, para muito além da Escola do Campo, uma vez que a formação cidadã deve emergir em qualquer contexto e o papel social do professor de formar pensamento crítico é tarefa de todo e qualquer educador, em qualquer espaço educativo do país.

Neste sentido, convém lembrar o que ressalta Florestan Fernandes. Enquanto Paulo Freire trabalhou a pedagogia pela liberdade dos oprimidos, Florestan Fernandes trabalhou pela incorporação dos excluídos. Para ele existe um fator político no tema da educação e o educador progressista precisa fundir dois papéis: o de professor e o de cidadão, pois dessa forma ele será capaz de auxiliar na construção de uma cultura cívica. O trabalho de qualquer professor, em qualquer instituição, deveria ser também uma tarefa política (FERNANDES, 1989).

Ele defende que o professor não pode estar alheio às dimensões sociais e deve trabalhar pelas mudanças das estruturas e configurações autoritárias, rigidamente hierárquicas e fechadas, trabalhando dentro e fora da escola, fundindo os papéis de educador e cidadão, ou seja, seu papel dentro da sala de aula com seu papel dentro do espaço macro da sociedade. “Se o professor não tiver em si a figura forte do cidadão, acaba se tornando instrumental para qualquer manipulação, seja ela democrática ou totalitária” (FERNANDES, 1989,

p. 163), ou seja, o professor fica um objeto das forças externas perdendo sua capacidade de ser sujeito.

Ele é um autor que busca conhecer a natureza social dos problemas educativos no Brasil e pode ser considerado um pedagogo das causas sociais, pois articulava um conhecimento profundo da história da sociedade, um posicionamento político claro e uma concepção de história que situa as lutas de classes dentro das possibilidades do devir. Seu pensamento se encaixa dentro do espectro daqueles que percebem a íntima relação entre a escola e a sociedade na qual ela se insere e sempre acreditou que a educação pode tanto ser fonte de transformação quanto de conservação e é importante saber como ela se torna uma coisa ou outra. A educação tanto pode ser um produto da mudança social, como o seu requisito e até mesmo o seu fator. E defende que não é possível mais sustentar o mito de que a educação é, em si e por si, fonte de aperfeiçoamento humano e da civilização, pois ela está ligada aos valores aos quais serve e isso a converte num instrumento que pode conduzir a sociedade em qualquer direção, seja ela positiva ou negativa (FERNANDES, 1966).

Entretanto, para além dessa discussão social, a LEdoC/FUP, com seu currículo dinâmico e com a sua necessária correlação entre o processo formativo e aquele que está se formando, abriu a possibilidade de compreensão da relação unitária entre o conhecer e o sujeito dessa ação como *pedagogia em si mesmo* e isso foi o que moveu meus passos na pesquisa. Convém lembrar que a subjetividade como suporte teórico destaca que o aspecto político é só uma faceta da ampla malha humana que conforma a todos nós e que todos nós conformamos.

CAPÍTULO METODOLÓGICO

Para auxiliar a esclarecer meus objetivos de pesquisa, faz-se necessário retomar alguns pensamentos e reflexões. São eles:

Que espaços são criados pelos educadores para que seja proporcionada a ação educativa dialógica e de unidade entre o conhecimento e o conhecedor? Os educadores estimulam o desenvolvimento subjetivo desses estudantes em sua ação pedagógica? É mesmo a LEdoC um espaço diferenciado que possibilita o encontro de sujeitos na ação pedagógica? Como a pedagogia da alternância emerge nesse sentido?

A convivência inicial com dois componentes curriculares (Pesquisa História e Memória e CEBEP) me sinalizou que a LEdoC, como curso de nível superior diferenciado, auxiliaria no estudo da *pedagogia do si mesmo*. Entretanto, ao me vincular mais ao campo de pesquisa, percebi que existiam na matriz curricular do curso algumas disciplinas menos sociais e mais exatas (Física, Química, Matemática, Biologia) e essa percepção abriu um questionamento: em ciências sociais e humanas uma pedagogia de si fez sentido, mas essa experiência se daria em campos de ciências naturais? Como a categoria teórica inicial (pedagogia do si mesmo) pode dar conta desses campos de conhecimento?

Assim, nesse momento de meu processo de pesquisa, percebo que a categoria não pode focar exclusivamente no sujeito que aprende e na cognição do “conhecer a si”, ampliando o estudo dinâmico à correlação entre “sujeito da ação pedagógica, sujeito que aprende e matriz curricular diferenciada (alternância, organicidade, interdisciplinaridade, complexos)”. Com isso em mente, lanço a perguntas:

- Como se situa a alternância no exercício da desalienação entre o sujeito e seu objeto de conhecimento?

Os questionamentos atendem ao desafio de extrapolar o entendimento da categoria de *pedagogia em si mesmo* à amplitude da educação que trabalhar os múltiplos conceitos humanos, não só a saúde, tal qual no projeto inicial (TELES, 2010).

A partir desse processo reflexivo construo o objetivo de pesquisa nos seguintes termos:

Objetivo Geral

O objetivo geral de pesquisa foi **elaborar em que sentido a pedagogia da alternância possibilita ou não consolidar a unidade entre o sujeito e seu objeto de conhecimento.**

Este objetivo geral se desdobra nos seguintes objetivos específicos:

Objetivos Específicos

- 1) Configurar os processos de subjetividade social que se organizam nos espaços educativos e relacionais na/da LEdoC.
- 2) Construir expressões da unidade entre o sujeito e o objeto de conhecimento.
- 3) Avaliar as formas em que a pedagogia da alternância possibilita ou não a expressão da unidade sujeito-objeto do conhecimento.
- 4) Elaborar espaços de reflexão sobre a unidade do conhecimento e do conhecer em processos de ensino e aprendizagem e em métodos avaliativos e formativos.

Ação metodológica

A ação metodológica foi feita com base na Epistemologia Qualitativa, pois a pesquisa teve como foco as dinâmicas subjetivas que apareceram de forma direta e indireta, em processo e que precisavam ser construídas pelo olhar do pesquisador por meio de sua participação ativa como produtor do conhecimento.

A Epistemologia Qualitativa foi pensada por González Rey (1993, 1997, 1999c, 2005c) para que ele pudesse continuar as suas pesquisas de forma condizente com seus objetos de estudo: primeiro a personalidade como um sistema integrado e complexo e depois a subjetividade como o interstício em processo das dimensões humanas psíquicas, emocionais, simbólicas, sociais, históricas e atuais. Nesse sentido, González Rey preocupou-se em debater as diferenças entre as pesquisas qualitativas e quantitativas em uma outra dimensão, pois, para ele não é relevante a dualidade quantidade e qualidade e sim a natureza do processo de construção da informação.

Na atividade científica o momento teórico é uma construção onde o pensamento constrói o objeto e lhe explica, ou seja, a ciência não é descrição e sim explicação e construção (GONZÁLEZ REY, 1993). Nesse sentido, o processo de pesquisa deve considerar uma lógica configuracional como substituta para a lógica descritiva. Quando buscamos pesquisar a subjetividade, compreendendo e considerando sua condição de sistema vivo, aberto e afastado do equilíbrio, precisamos de uma epistemologia da construção e não uma epistemologia da resposta. O sentido de configuração é pensado, então, para atender uma necessidade metodológica e como uma possibilidade de construção de uma outra lógica de pesquisa que não seja a positivista, que é aquela que considera o conhecimento como algo estático, alheio ao sujeito, preditivo e quantificável.

A Epistemologia Qualitativa, então, está dirigida à legitimação do aspecto processual da construção do conhecimento e não à definição desse conhecimento como uma expressão direta dos instrumentos que são utilizados (GONZÁLEZ REY, 1997).

No processo de construção de conhecimento vão surgindo novas Zonas de Sentido, que são aqueles espaços da realidade que ganham inteligibilidade na medida em que a teoria vai se desenvolvendo na construção ativa do

pesquisador. Ao investigar um campo e construir sobre ele o pesquisador desvela zonas que eram desconhecidas antes de iniciar seu percurso, abrindo novas formas de inteligibilidade sobre o que estuda, aumentando assim a sua própria sensibilidade para avançar em seus próprios termos sobre esses novos espaços estudados. A realidade não é estática e apreensível de forma direta e linear. Ela é dinâmica, processual e a ciência avança por ela construindo essas novas Zonas de Sentido, que por sua vez são capazes de alcançar um mundo diferente daquele que existia antes do começo da caminhada investigativa, um mundo que agora está explícito em termos de conhecimento humano (GONZÁLEZ REY, 1997).

Ao longo desse processo os instrumentos, que servem como indutores e mobilizadores dos participantes como construtores de informações, permitem o levantamento de indicadores, que são aqueles elementos vivos que integram as expressões dos participantes e a construção interpretativa do pesquisador. Estes indicadores fazem o papel da hipótese dinâmica que vai variar ao longo da pesquisa, uma vez que eles irão se integrar a outros indicadores que podem emergir nesse processo de construção, mobilizando o próprio pensamento do pesquisador no momento da construção teórica, levantando sempre novos questionamentos e linhas de raciocínio que o conduzam por vias nunca antes imaginadas. Neste sentido o pesquisador também está imerso em uma dinâmica subjetiva onde os indicadores possibilitam produções de sentido subjetivo que o implicam como sujeito dessa construção de conhecimento. (GONZÁLEZ REY, 2005c)

É nesse sentido que se configura a diferença entre uma epistemologia positivista, que trabalha com dados objetivos, ainda que sejam obtidos qualitativamente, e uma epistemologia qualitativa, que constrói informação através da lógica configuracional. Isso é assim, pois o indicador não é acessível de forma direta e linear e sim por meio da integração entre o objetivo e o subjetivo como unidade que só possui valor nos limites do processo em que resulta produzido. Os indicadores derivam de informações imprecisas e indiretas e não são conclusivos, só hipotéticos. Eles são somente passos dentro de um percurso muito maior (GONZÁLEZ REY, 1999c).

Em resumo a Epistemologia Qualitativa prestigia a comunicação como forma de obtenção das informações, considerando-a como a possibilidade

dialógica de encontro ativo entre investigador e investigado, ambos possuidores de subjetividade. Também prestigia o trabalho de construção da informação como a busca de indicadores que se integram numa lógica configuracional que marca o papel ativo e interpretativo do investigador como construtor, assim como o instrumento entendido como um indutor e não como um fim em si mesmo, ou seja, os instrumentos não buscam respostas, buscam expressões de seres vivos e ativos.

Ela se dirige a trabalhar a subjetividade como uma definição ontológica da psique humana, o que pressupõe que ela, como objeto de estudo:

- compõe um sistema organizado de forma inviável aos métodos positivistas de medição e de controle de variáveis;
- representa uma organização que esta implicada com um sujeito concreto singular e com os cenários sociais em que ele relaciona e atua;
- é uma construção teórica apoiada nas múltiplas manifestações do sistema subjetivo e informa sobre o sujeito e a subjetividade social simultaneamente;
- não aparece ante a estímulos diretos e os sentidos subjetivos tendem a ser contraditórios;
- só irá se manifestar quando o participante está implicado e a pesquisa faz sentido para ele;
- muitas vezes as racionalidades expressas ocultam a subjetividade, que precisa ser construída e configurada pelo pesquisador (GONZÁLEZ REY, 2005c).

A pesquisa e seus passos concretos

Este foi um trabalho de pesquisa que se desenvolveu intercalando mais de uma dimensão subjetiva, pois considera a macrossocial (o curso de licenciatura), outras intermediárias (pequenos grupos dentro da licenciatura) e outras micro (indivíduos que compõem o curso). Em outras palavras seria o espaço subjetivo social amplo, alguns espaços subjetivos sociais vinculados às turmas ou a um componente curricular em particular e também alguns espaços subjetivos individuais singulares. Essa multidimensionalidade é ressaltada para que não se perca de vista a complexidade do campo de estudos da subjetividade.

Passei a frequentar o curso de licenciatura em outubro de 2011 e por lá permaneci até outubro de 2014. Iniciei minhas atividades como colaboradora do componente de pesquisa e aos poucos fui me inserindo como pesquisadora em outros espaços. Além disso, com o tempo me converti em professora voluntária de iniciação científica e também em psicóloga colaboradora em grupos de trabalho psicodinâmico com as emoções e as relações grupais. Todos esses olhares diferenciados (professora, psicóloga e pesquisadora) contribuem, assim, ao todo da pesquisa.

Frequentei encontros de tempo organicidade e de plenárias; participei: de tempos de análise de conjuntura, de reuniões de planejamento do grupo de professores do Núcleo Básico, de colegiado, de uma viagem ao município de Cavalcante/GO para acompanhar as orientações ao trabalho de PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), do planejamento e de momentos de condução e de avaliação da etapinha¹⁰ de uma das turmas, de momentos de avaliação de TU de outra turma, de Coordenação Político Pedagógica (CPP) e também de seminários desenvolvidos em torno do tema do campo. Além disso, fiz visitas às casas onde os estudantes ficavam hospedados, entrevistas formais e consegui depoimentos informais nas salas ou nos corredores, sentados ou mesmo caminhando de um local ao outro. Por ser

¹⁰A etapinha refere-se à semana de acolhimento aos novatos, momento onde se esclarecia a dinâmica e as bases filosóficas do curso e onde se passava ao grupo as primeiras atividades a serem desenvolvidas em Tempo Comunidade. As etapas do curso começavam sempre em TC.

psicóloga acabei me convertendo em “fonte de desabafo” para vários atores daquele cenário, tanto estudantes, quanto professores.

Foram muitos os momentos de mergulho naquele universo, o que torna difícil contar em horas o tempo que lá estive. O fato é que foram em torno de 36 meses de inserção no campo de pesquisa, dividindo meu olhar entre o “ser parte” e o “observar”; um desafio constante para alguém que lutava o tempo todo para sair do papel da “militante da novidade” para assumir o papel da “investigadora crítica”, aquela que faz questionamentos pertinentes para observar o movimento e a dinâmica das relações que lá se davam. O tempo todo eu lutava comigo mesma para não estacionar no olhar que defende a proposta inovadora da educação para poder perceber as contradições e os impasses que aconteciam. Minha âncora para evitar cair nas armadilhas era um foco central: a compreensão teórica da *pedagogia em si mesmo* e da subjetividade humana.

Como formas de conhecer o local, que passei a fazer parte, foram pontos de aprofundamento:

- o projeto político pedagógico da LEdoC em vigor e o confronto deste com a realidade concreta;
- a coletividade e as singularidades em dialógica;
- o corpo docente como um todo;
- a convivência maior com 02 (dois) componentes para o foco na ação pedagógica via processos de alternância e postura do professor;
- a vivência intensa com o componente de pesquisa história e memória em quatro turmas;
- a intervenção em 01 (uma) turma de CIEMA com 11 estudantes para observar o vínculo entre o conhecimento e o conhecedor;
- o encontro aprofundado com 06 (seis) estudantes da turma 03 que aceitaram o desafio de ajudar na construção da vivência da/na LEdoC/FUP/UnB.

Como tive oportunidade de acompanhar um pouco do projeto de PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), fiz uma viagem ao lugar de moradia de alguns dos estudantes e essa vivência me proporcionou a

inserção em uma experiência que integrou as várias turmas, fornecendo uma experiência transversal e também local, fora do espaço da universidade.

Da mesma forma, como participei efetivamente como professora colaboradora do componente de pesquisa (história e memória) também consegui acompanhar de perto quatro turmas (turmas 3, 4, 5 e 6). Essas possibilidades transversais me permitiram ampliar a percepção do espaço subjetivo social da LEdoC.

Um dos professores que acompanhei algumas aulas foi escolhido por trabalhar um componente que favorecia o estudo da pedagogia em si mesmo (Conflitos Estruturais Brasileiros e Educação Popular - CEBEP). Esse componente realiza trabalhos de inserção na comunidade e a percepção de conflitos reais que existem no campo. É uma disciplina chave, junto com a pesquisa de História e Memória, para perceber como o conhecimento pode estar implicado com o sujeito que aprende e vice-versa. Esses são os componentes de áreas humanas que proporcionaram legitimação da pedagogia em si mesmo.

Acompanhei também algumas aulas de dois professores de ciências naturais. Essas aulas foram acompanhadas com o objetivo de compreender a possibilidade (ou não) da pedagogia em si mesmo acontecer no ensino das ciências naturais. Essa inquietação me levou a me aproximar de alguns desses professores, assim como um indicador na subjetividade social do curso de que os professores dessas áreas eram “resistentes” em mudar suas práticas em direção à interdisciplinaridade e ao questionamento sobre os modos mais convencionais e tradicionais de ensino.

Para aprofundar o que vivenciei acompanhando esses professores, como observadora de sala de aula, atuei em uma etapa de TU com uma turma de CIEMA (Turma 4) propondo intervenções e construindo rodas de conversas, aprofundando ainda mais minha relação com o professor dessa disciplina. Esse mergulho, especificamente, teve o objetivo de consolidar algumas hipóteses que derivaram da observação inicial em etapa anterior. Assim, a aproximação à área de CIEMA conduziu às oficinas de intervenção nesta turma.

A construção do cenário de pesquisa

A construção do cenário de pesquisa foi de grande desafio e um elemento que marcou esse desafio foi o fator *tempo*. Eu quase não conseguia tempos disponíveis com os participantes para proporcionar atividades ligadas especificamente à pesquisa, pois o dia-a-dia era completamente tomado pelas atividades do curso (os tempos educativos). Além disso, os alunos estavam a maioria do tempo distantes, em suas comunidades, muitas delas distantes centenas de quilômetros de Brasília. Driblar essa realidade demandou criatividade e persistência, transformando a convivência dialógica o principal instrumento de pesquisa.

Meu primeiro passo concreto para a construção do cenário de pesquisa foi com os alunos da Turma 3. Um dia, numa aula do componente de pesquisa de história e memória, esclareci minhas intenções de pesquisadora e forneci o exercício de complemento de frases impresso¹¹ para que eles levassem ao tempo comunidade, lá preenchessem e o trouxessem para mim na etapa seguinte. Não é o procedimento mais usual com este exercício, visto que eles o preencheriam longe do pesquisador, mas ele atendia ao objetivo de despertar o interesse em participar de uma pesquisa com uma psicóloga da educação, sendo essa, então, a intenção principal deste instrumento.

Na etapa seguinte tive retorno de somente 06 alunos (de uma turma de mais de 50 alunos), todos eles do Mato Grosso e cinco deles moradores de assentamentos de reforma agrária. Não tive adesão de nenhum estudante proveniente de comunidades quilombolas e de outras comunidades mais tradicionais de MG ou GO. Nesse momento inicial, fiquei inquieta com o viés que essas informações trariam e não perdi essa inquietação de vista. Da mesma forma, também me questioneei sobre o resultado com uma diferenciação tão evidente uma vez que pessoas vinculadas às comunidades tradicionais quilombolas não se aproximaram, só aqueles mais ligados aos movimentos sociais.

Considerando esse primeiro passo construído, iniciei atividades com esses seis alunos. Fui em finais de semana em suas casas e desenvolvi

¹¹ Vide apêndice 02 – complemento de frases

conversas individuais com cada um. O roteiro da conversa tinha algumas perguntas em comum¹² e algumas inquietações derivadas de minha leitura das frases por eles completadas. Criei um vínculo forte com esses alunos e alguns deles foram vitais, tornando-se verdadeiros sujeitos da pesquisa, sempre dialogando, informalmente, comigo sobre as inquietações e paradoxos que encontravam e vivenciavam na LEdoC.

Minha aproximação aos professores aconteceu aos poucos. Eu fui apresentada ao corpo docente como alguém que estava participando de um projeto no componente pesquisa de história e memória e que também fazia sua pesquisa de doutorado na LEdoC.

Minhas conversas com os professores foram gradativas e todas ligadas ao desenrolar de minha relação com o curso no tempo. Em nenhum momento consegui estar numa roda de conversas, com os professores, destinada especificamente à pesquisa. Mas as relações de cumplicidade que foram se delineando no tempo transformaram certos encontros de coordenação em rodas informais de conversa, momentos esses que produziram muitas informações relevantes para a pesquisa.

O clima afetivo do corpo docente, no tempo em que eu lá estava, gestou em mim um receio em propor dinâmicas de grupo focadas na pesquisa, uma vez que carregava comigo um termo controvertido, a subjetividade. Nesse sentido aproveitava os momentos coletivos em que fui convidada a participar para observar a dinâmica social e estive focada nas conversas individuais que estabeleci com alguns dos professores. Nesse tempo eram considerados professores da LEdoC 13 pessoas. Apesar do curso contar com vários colaboradores, somente estes tinham voto nas reuniões de colegiado.

Como meu princípio de convivência com o curso girou em torno das áreas humanas, nos momentos finais da pesquisa coloquei o foco nos componentes da habilitação em ciências da natureza e matemática. Em duas etapas estive como observadora em sala de aula em três turmas (turmas 3, 4 e 5).

Como proposta de finalização da pesquisa, construí um cenário de pesquisa específico com os estudantes de CIEMA da Turma 4. Essa turma tinha algumas características concretas que proporcionaram um espaço muito

¹² Vide apêndice 03 – roteiro de conversa com os alunos.

relevante para esses passos conclusivos e também do andamento da pesquisa como um todo. Ela era formada por 11 alunos (ou seja, um grupo relativamente pequeno dentro de um universo de turmas com grande número de estudantes) e tinha toda a variedade possível de comunidade de origem. A turma contava com morador de assentamento de reforma agrária com participação nas lutas e no movimento (MST); morador de assentamento, mas que não participou das lutas e do movimento; morador das comunidades quilombolas do nordeste goiano, morador de cidades pequenas de Goiás e que não eram necessariamente do campo, pois viviam em zonas urbanas; morador comunidades rurais de Minas Gerais e Mato Grosso, pessoas que representam nossa cultura rural sem ter um rótulo específico, só o de simples morador do campo brasileiro. Uma diversidade que não formava um bloco monolítico e sim a amplitude do perfil do morador que habita o interior do Brasil.

Com essa turma, participei ao longo de uma etapa como observadora em sala de aula e na etapa seguinte propus a construção de um cenário de pesquisa, que todos os 11 estudantes acolheram, sem exceção. Nesse momento construímos juntos um laboratório de pesquisa. Nele apresentei uma série de exercícios escritos, os quais complementava com rodas de conversa para que eles pudessem se expressar na oralidade, uma vez que sua expressão escrita apresentava muitas dificuldades. Propus também um exercício de avaliação para a disciplina que estava acompanhando (Grandes temas ambientais) e vários exercícios de imaginação e construção de ideias, todos eles colocados no apêndice.

Convém destacar que o professor da disciplina também integrou o laboratório que construímos e participou ativamente, respondendo também a atividade de avaliação da disciplina que os alunos responderam.

Assim, destaco que o cenário de pesquisa foi dinâmico, configurando-se e re-configurando-se de acordo com a necessidade concreta do momento da pesquisa e as possibilidades efetivas que ali se apresentavam.

Os instrumentos

De forma organizativa, listo os instrumentos indutores a seguir:

Para os estudantes:

Exercício de complemento de frases (apêndice 2) – entreguei cópia desse exercício para todos os estudantes da Turma 3 e ele funcionou como um disparador do interesse colaborar com a pesquisa. Somente 06 estudantes me devolveram e com eles aprofundei o processo de pesquisa nas dinâmicas conversacionais individual e em grupo.

Diálogo de aprofundamento – 06 conversas individuais gravadas com estudantes da Turma 3 que seguiram um roteiro comum a todos (apêndice 3) e conclui-se com um diálogo singular sobre algumas frases do exercício de complemento de frase (apêndice 2).

Trabalho final da pesquisa de História e Memória – trabalho de uma aluna em específico que manifestou profunda inquietação com o que descobria sobre si ao fazer o trabalho de pesquisa das memórias. Essa aluna não tinha companheiros de seu território, então elaborou o trabalho final sozinha, sendo que estivemos muito próximas, pois fui sua orientadora na construção do trabalho final. Ela colaborou muito com a pesquisa informalmente e assinou o Termo de Consentimento, autorizando a utilização de sua produção.

Grupo de debates sobre imagens – foram disponibilizadas imagens ao grupo de 06 participantes da Turma 3 (apêndice 4) para que eles selecionassem uma para os aspectos positivos e outra para os aspectos negativos da LEdoC. Após a seleção, compartilhamos esses pensamentos/sensações em diálogo no grupo.

Exercício de avaliação do componente de pesquisa de História e Memória – leitura das avaliações escritas dos 06 participantes da Turma 03. Esse exercício procurava avaliar todo o processo do componente, desenvolvido em 5 etapas (apêndice 5).

Participação em momentos de organicidade, análise de conjuntura e plenárias – frequência nesses momentos, considerados como tempos

educativos, munida do caderno de notas pessoais, com o objetivo de conhecer a dinâmica de funcionamento do curso e perceber os processos pessoais e grupais que ali se manifestavam.

Participação em dinâmicas coletivas de avaliação – participação da avaliação final de etapa na Turma 3 e participação da avaliação final da etapinha da Turma 6, assim como dos momentos de avaliação do componente de pesquisa de história e memória nas quatro turmas que acompanhei de perto como professora colaboradora.

João e sua história– Exercício escrito apresentado à Turma 4 de CIEMA para observar a imaginação, a memória, a compreensão, a produção escrita entre outras atividades ligadas ao processo de aprendizagem sob uma perspectiva de subjetividade (apêndice 6).

Um conto sobre CEBEP – exercício escrito apresentado à Turma 4 de CIEMA para abrir o debate sobre a alternância e observar as produções dos alunos com relação a essa modalidade pedagógica (apêndice 7).

Para os professores:

Diálogos abertos – momento conversacional sobre suas histórias de vida, seus pontos de vista e sua relação com a LEdoC.

Observação da ação docente de três professores – tempo médio de 150 horas em sala de aula. Este momento conjugava o observar e também o ser aluna das disciplinas. Procurei incorporar o papel de sujeito que aprende nesses momentos, interessando-me pelos conteúdos e travando debates com os professores. Nesse sentido não é possível falar em observação passiva e sim em postura ativa e interventiva.

Depoimento breve – momento conversacional baseado em indutores breves (apêndice 8), diferenciando-o do diálogo aberto. Alguns depoimentos breves acabaram por se converter em diálogos mais profundos devido ao forte engajamento do professor como participante da pesquisa. Aconteceram 04 encontros desse tipo, todos com professores das áreas das ciências da natureza e matemática.

Para o espaço subjetivo social

Frequência nos diversificados espaços da licenciatura com o caderno de notas pessoais, registrando as situações, as falas informais, os eventos concretos, as percepções vindas dessa convivência e as interpretações que eu elaborava no momento da observação.

Observação e participação em salas de aula, em etapas de projetos de pesquisa de colegas, em bancas de monografia como membro avaliador (qualificação e defesa) e em reuniões do corpo docente, tanto as de colegiado, quanto as de coordenação do Núcleo Básico.

Leitura de documentos escritos – são considerados instrumentos de pesquisa alguns trabalhos elaborados que descrevem aspectos históricos e subjetivos da LEdoC. Esses textos são simultaneamente fonte teórica e empírica e estão referenciados ao final da tese.

Convém esclarecer que os instrumentos foram diversificados e que nem todos os participantes tiveram acesso ao mesmo instrumento, pois, considero que na Epistemologia Qualitativa o instrumento é só um indutor que possibilite a expressão autêntica do participante como um sujeito da pesquisa.

Na medida em que minha convivência transcorria no espaço e nas formas de relação com cada um especificamente, ou com cada grupo em particular, eu lançava mão de um instrumento, ou mesmo criava um instrumento de acordo com a necessidade do momento. Para que não se perca de vista de onde deriva uma informação, irei sempre nomear qual instrumento estarei me apoiando para construir meu processo reflexivo de interpretação e construção da informação.

É fato que os processos subjetivos perdem boa parte de seu caráter processual e dinâmico no momento que os transformamos em relatórios escritos. Para que isso não seja um elemento limitador da interpretação do leitor, lembro que o que vem a seguir é somente um retrato de um tempo e de um espaço que muda a cada dia na vivência concreta de seus protagonistas.

CONSTRUÇÃO DA INFORMAÇÃO

Minha relação com a LEdoC pode ser comparada ao roteiro de um filme ou ao enredo de uma história, pois quando encontrei o curso nada sabia sobre ele, e somente com o passar do tempo é que compreendi os fatos que aos poucos iam se descortinando. O fator tempo, aliás, foi um elemento de interferência relevante para a construção deste trabalho, sendo ao mesmo tempo o aliado na compreensão da dinâmica subjetiva, que envolvia o espaço humano social, e também o sabotador que me afastava das pessoas pelo fato delas não terem tempo disponível para os momentos específicos desta pesquisa.

O chegar “crua” no espaço foi importante para que eu construísse uma compreensão na medida em que ia ampliando meus vínculos, conhecendo novas pessoas e percebendo um e outro posicionamento dos atores daquele cenário. Tal como num roteiro de teatro onde o dia-a-dia era o diretor, fui vivenciando meu estar naquele tempo-espaço social e, simultaneamente, construindo uma percepção do que era o dito, mas também do que não era dito, mas vivido. Eu entrei por uma porta (a do Núcleo Básico) e os primeiros relatos e conversas derivaram da percepção do curso que as pessoas desse lugar construía. Assim, o tempo e as novas relações possibilitaram a construção das tramas mais complexas e não tanto enviesadas.

O Projeto Político Pedagógico do curso (LEdoC, 2009) propõe um curso em dinâmica. Busca, entre outras coisas, inovar no sentido de não fragmentar as disciplinas e trabalhar os conteúdos dentro de componentes interdisciplinares. Tem ainda como diferencial, quando comparado com outros cursos de graduação, o modelo da pedagogia da alternância que conjuga dois tempos educativos: o Tempo Comunidade (TC) e o Tempo Universidade (TU). No TU os alunos convivem em moradias comunitárias e são estimulados a coordenar as vivências cotidianas, procurando com isso descentralizar e des-hierarquizar os processos pedagógicos e administrativos. No TC os estudantes estão nas suas comunidades desenvolvendo atividades e complementando a aprendizagem em seus lugares de origem. Essa proposta da alternância tem por objetivo não retirá-los do campo durante a sua graduação e integrar as teorias e com práticas concretas no viver social e educacional.

Entretanto, essa inovação dentro de um espaço tradicional como a universidade gerava uma série de conflitos, desentendimentos e polarizações. Esses conflitos e tensões, assim que eu cheguei ao curso, foram explicitados de uma forma específica pelas pessoas com as quais eu me relacionava naquele momento. O surpreendente foi perceber que eles poderiam ser compreendidos de outra forma e isso estava diretamente relacionado ao posicionamento de pessoas.

De acordo com a teoria da subjetividade (que assumo como referência para meus estudos nesta tese), os processos humanos são produzidos simultaneamente no emocional e no simbólico. Para além da visão simplificante de uma emoção ou afeto de pertencer ou de rejeitar uma proposta político-pedagógica, consideramos os sentidos subjetivos que são produzidos na vivência em relação com essa proposta político pedagógica e as configurações subjetivas que os organizam. Essas configurações subjetivas são o princípio de que não existem causas únicas e isoladas para os fenômenos humanos. Numa noção de subjetividade compreendida cultural e historicamente, os eventos humanos são organizados pelas passagens da vida e pelos contextos atuais que emergem na forma de sentidos subjetivos que configuram os processos que estudamos. Assim, a construção desta pesquisa é feita pela emergência de configurações subjetivas que integram em unidade o social e o individual, o histórico e o atual.

Essas considerações iniciais são importantes para a compreensão das configurações subjetivas relacionadas com as vivências sociais da LEdoC que passo agora a construir.

Sujeito e subjetividade: tensão e emancipação frente ao normativo.

No espaço social da LEdoC existia um quadro normativo indicado pelo seu PPP (LEDOC, 2009) e outros quadros normativos que eram configurados pelas histórias de vida dos protagonistas daquele cenário social. Esses “outros quadros normativos”, que se manifestavam nos posicionamentos das pessoas frente ao quadro institucional do PPP, evidenciavam uma polaridade

tensionante, o que me leva a compreender aquele espaço social como uma dinâmica impulsionada pela presença de duas tendências conflitivas. Não que a totalidade estivesse dicotomizada, mas era dinamizada por essas duas tendências. Essa dinamização permeava os sentidos que reverberavam no espaço subjetivo social.

Meus primeiros estudos sobre a LEdoC, assim como meus primeiros relacionamentos, indicavam-me que o curso era um local de possibilidade de inovação nas práticas educativas e de também consolidação de uma luta mais antiga por uma educação de qualidade nas áreas rurais brasileiras. Entretanto, depois de alguns meses, ficou evidente que ali existia um conflito dentro do corpo docente, pois nem todos concordavam com certas “normas” que ali vigoravam. Na tentativa de “inovar”, aconteciam por parte de alguns atores a determinação de posturas, que acabavam por serem percebidas como imposições, dificultando o diálogo entre os colegas docentes.

Assim, no meu trabalho de compreensão desse espaço, e já em um momento avançado da pesquisa, tive como resposta a uma provocação o seguinte depoimento:

“Já na minha primeira reunião como professor concursado eu vi um embate entre duas professoras mais antigas sobre como deveria ser o TCC. Uma dizia que podia ser sobre qualquer tema e a outra dizia que tinha que ser necessariamente sobre algo que eles (refere-se aos estudantes) trouxessem das comunidades. Aí eu, que estava chegando, fiquei prestando atenção para ver qual das duas tinha razão. E então eu joguei uma pergunta assim: e se o aluno quiser trabalhar algum pássaro ou planta que tenha na sua região, pode? E ela me falou: não, não pode!” (Depoimento informal de professor José¹³)

O depoimento acima evidencia a situação conflitiva e me indicou como o extremo da tensão se configurava. Havia em parte do corpo docente uma restrição ao universo possível de temas estudados, restrição essa que valorizava temas sociais, políticos, educacionais, deixando de fora temas ligados às áreas

¹³ Para preservar a identidade dos participantes da pesquisa seus nomes foram alterados.

de ciências da natureza, tais como a biologia, a química, a física e a matemática. Em outras palavras, no curso existia uma imposição explícita para trabalhar o social, a organização política das comunidades e a construção de escolas do campo que conjugassem os conteúdos das disciplinas formais à realidade concreta das pessoas que viviam nessas comunidades. Isso acabava por anular as outras temáticas de outras áreas do conhecimento.

O projeto do curso previa a interdisciplinaridade, mas como no começo do processo ninguém sabia ainda como realizar concretamente essa proposta pedagógica, a situação social da relação entre docentes tornou-se tensa. Nesse sentido, percebi uma cisão que estava demarcada por duas vivências em relação ao curso. De um lado havia um grupo, que vou denominar para fins didáticos de **grupo das ciências humanas**, que estava na base da construção da LEdoC e que brigava pela pureza do projeto. De outro havia um grupo, que posso denominar **grupo das ciências da natureza**, que chegou por meio de concurso público para docentes da universidade federal e que estava brigando para firmar um espaço.

“Ana, você sabia que os professores estão em briga, né?” (Depoimento informal da estudante Roberta, da turma 3)

O que eu escutava no princípio do meu trabalho de pesquisa era que havia por parte desse segundo grupo uma “resistência em mudar sua prática docente”, mantendo a prática da educação bancária tradicionalista e que esse era o grande foco da briga. Entretanto, aos poucos, fui percebendo que essa “resistência”, na verdade, era de outra ordem e não passava por algo tão simples assim. “Algo” nas relações e eventos havia marcado as subjetividades, levando as pessoas a se posicionarem como sujeitos, gerando conflitos, desentendimentos, animosidades e até perdas significativas no quadro de professores. Esse “algo” era o que eu precisava compreender melhor, pois isso estava ligado ao meu objetivo de entender relação unitária entre o conhecedor, no caso o professor, e o conhecimento que ele vai compartilhar com seus estudantes.

Nesse momento, eu intencionava construir por qual razão um professor teria resistência em mudar uma prática docente disciplinar para uma prática docente interdisciplinar.

“Eu acho que alguns do grupo, algumas, tem uma posição muito dura quando se posicionam, que ofende os outros. Alguns tem uma posição muito arrogante, de que minha área é isso, pressupondo também que os outros são menos.” (Diálogo aberto com o Prof. Antônio)

Esse depoimento me ajuda na construção do indicador de que aquele “algo” estava mais ligado à forma em que esses professores foram recebidos no curso do que numa postura intencionalmente colocada de “não querer alterar uma prática pedagógica” concretamente na sala de aula.

Pelo que fui compreendendo ao longo do tempo, o curso era resultante de uma luta histórica pela educação no campo e havia pessoas do curso, tanto docentes quanto discentes, muito engajadas nessa luta, com ideal construído e receosos de que esse projeto fosse desvirtuado nas suas intenções de formação de intelectuais orgânicos de comunidades camponesas.

Todavia, em um dado momento, abriu-se um edital para concurso público de docentes e dentre os novos professores contratados alguns já conheciam o projeto e entraram no ritmo do curso sem questionamentos, reforçando esses ideais. Porém, entraram também professores para trabalhar nas áreas de habilitação em ciências físicas, químicas, biológicas, matemáticas e em linguagens, que fizeram o concurso para ser professor universitário e não para engajar-se num projeto de formação política e filosófica de intelectuais orgânicos. Suas intenções eram diferentes.

“Então, assim, por mais que todos nós da CIEMA temos de alguma forma uma identidade com a LEdoC, ninguém sabia o que que tava acontecendo. E aí tem aquela coisa, né, ah, vocês entraram e vocês são das ciências, mas vocês vão ter que engolir!” (Depoimento breve da Profa. Lorena)

Esse depoimento da professora ilustra a vivência da época e sugere a produção simbólico-emocional de que um grupo estava atônito, tentando entender a situação e outro estava desesperado, com medo de que falhasse o seu projeto ideal.

Assim, compreendo a subjetividade como essa polaridade tensionante. De um lado os idealizadores do projeto, o chamado **grupo das ciências humanas**, e de outro as pessoas do **grupo das ciências da natureza** que ingressaram na universidade para lecionar, pesquisar e fazer extensão nas áreas de conhecimento que haviam escolhido para suas vidas e pelas quais eram apaixonadas.

“Então, tinha um questionamento (refere-se aos professores do grupo das ciências da natureza), mas não era um questionamento de birra, era um questionamento legítimo, quer dizer, é um curso que tem que se inventar.” (Diálogo aberto com o Prof. Antônio)

Essa polaridade tensionante na subjetividade abre uma perspectiva de compreensão sobre os posicionamentos das pessoas como sujeitos. Sendo o sujeito aquele que se posiciona ante a tensão com o social, construo o indicador de que as lideranças dos grupos eram pessoas que se posicionavam em seus argumentos e intenções, sejam esses profissionais, acadêmicos, ideológicos e, sobretudo, simbólicos. Como disse o professor acima, eles estavam questionando, só que esse questionamento estava sendo compreendido pelos idealizadores do projeto como resistência à mudança. Essa tradução do questionamento como “resistência” terminou por dificultar o diálogo necessário aos avanços concretos na implementação da interdisciplinaridade no curso.

Com esse fator de questionamento ao projeto o objetivo do curso de construir um “sujeito coletivo” se configura na minha percepção como um “coletivo de sujeitos”. Os idealizadores do curso buscavam colegas que abraçassem a causa incondicionalmente. Porém, chegaram professores que questionaram, trazendo outras formas de entender a ciência, a educação e a própria universidade, gerando um embate de posicionamentos.

“Quando eu tava trabalhando com a Fulana eu sentia a minha dificuldade. Eu me sentia até inadequada, porque a minha linguagem, a minha formação é toda na área de ciências da vida, né, essa é a minha formação, biologia e tal, eu não tive uma formação em ciências sociais ou antropologia. Eu tentei, assim, me adequar, mas depois eu vi que não

era a minha praia, entende? Que eu não podia querer estar acompanhando, trabalhando com essas pessoas. Eu tinha que trabalhar na minha área mesmo. E pronto! (...) Eu perdi meu medo de ser cartesiana (risos).” (Depoimento breve da profa. Sandra)

Havia uma cobrança explícita de que os professores novatos teriam que estudar textos de educação, de sociologia e de filosofia, sendo que eles tinham suas linhas de pesquisa próprias e seus focos de estudo que não passavam pelas ciências humanas. Essa imposição gerou a tensão que provocou a emancipação e o posicionamento de sujeitos. Assim, ao invés de se subordinar a esse quadro normativo, os professores passaram a questionar e provocar e na dinâmica subjetiva social se produziu essa polaridade que repercutiu em brigas e desavenças.

“Uma vez a Fulana usou uma expressão numa reunião, que eu acho que é uma expressão que define muito bem a situação: quando a LEdoC contratou os professores, ela queria uma página em branco que eles iriam preenchendo o perfil de cada um. Não. A página nunca vai ser em branco e as pessoas tem que ter sensibilidade prá entender o que se exige de cada pessoa e o que cada pessoa pode oferecer do que é exigido e do que também não é exigido, mas que ela trás de experiência anterior.”
(Depoimento breve do Prof. José)

Certas coisas chegam à racionalidade de uma forma que não necessariamente representam aquilo que acontece nos espaços não conscientes das dinâmicas subjetivas. Na verdade, parecia que esse era o grande conflito do curso, ou seja, posturas diferenciadas frente ao processo de formação dos graduandos, compreensões diferente quanto ao que representa o espaço da universidade e discordâncias de visão de mundo, inclusive políticas. Porém, na leitura mais ampla e complexa que alcancei fazer, percebi que o que acontecia na dinâmica subjetiva social da LEdoC ia mais além dessa visão dicotômica simplificada. Outras questões emergiam e passavam à margem do todo, como por exemplo, uma tensão imensa por estarem vivenciando a finalização da turma 2 com as grandes dificuldades na construção dos trabalhos de TCC por parte dos alunos. Essa vivência, relativa à dificuldade de conclusão

do curso, por parte de uma grande parte dos alunos dessa segunda turma, demonstrava que certas qualificações acadêmicas tinham ficado à margem e agora os estudantes necessitavam delas para concretizar a construção de seus trabalhos de monografia.

Assim, a polarização dos grupos cedia frente ao impasse coletivo de que certos cuidados acadêmicos na formação dos estudantes haviam sido abandonados. O fato concreto de ter como trabalho de conclusão de curso uma monografia, algo que demanda uma fundamentação teórica sólida, um trabalho de pesquisa e o domínio da linguagem acadêmica, deixou todos em alerta, inclusive o grupo das ciências humanas que tinha como maior preocupação a formação social, política e filosófica dos estudantes.

Sendo esse um espaço social onde já habitavam tensões que marcavam essa configuração subjetiva de conflito entre dois grupos, novas experiências que aconteciam acabavam por se converter em fontes de novas tensões, reforçando esse clima subjetivo de conflitos. Além das dificuldades encontradas pelos estudantes da turma 2, existia também uma ansiedade grande gerada pela constatação de que o curso se ampliava com a chegada das novas turmas e, com isso, muitos elementos do projeto não estavam sendo atendidos, dentre eles, e muito marcadamente, o fator tempo. O tempo concreto para tudo o que havia sido projetado no PPP estava curto. O ideal estava se deparando com o real e isso estava gerando grandes tensões subjetivas. A vivência no real estava fazendo com que o ideal do projeto tivesse que ser reformulado. Não havia possibilidade de materializar tudo que tinha sido idealizado. Não eram os colegas “resistentes”, que emperravam o processo, mas também, e sobretudo, a concretude da vivência.

“Eu acho que essa coisa de pouco tempo você faz as coisas com pressa e você poderia ter feito melhor com mais tempo, né?” (Diálogo de aprofundamento com estudante Mateus da turma 3)

O curso é estruturado em “tempos educativos” e estava faltando tempo para estudar entre uma aula e outra, para atividades físicas para ir além do intelectual, para o ócio, para, inclusive, fazer bem-feito o que era preciso fazer, como por exemplo, aprofundar as leituras para melhor compreender. A agenda

dos alunos começava cedo pela manhã com a mística¹⁴ e terminava tarde da noite com as reuniões de organicidade ou os momentos de análise de conjuntura, ou seja, seu tempo era absolutamente tomado por atividades.

Além disso, havia também nessa configuração da subjetividade social de angústias e conflitos uma determinação vinda daqueles professores, que eram novatos no projeto: uma mudança de postura em relação aos estudantes que buscava sair de um paternalismo inicial superprotetor para uma postura de “puxar para crescer”.

O grupo das ciências humanas tendia a tratar os estudantes como cristais, que poderiam se quebrar, caso fossem muito exigidos. Colocava sobre eles uma aura de proteção por terem vindo de uma realidade escolar deficiente e de histórias de vida marcadas pelo sofrimento e pela dureza da vida no campo. Mas, o grupo das ciências da natureza lamentava essa postura e não concordava em tratar os estudantes como “coitadinhos”.

Todos esses detalhes, que apareciam pelas entrelinhas, reforçam a hipótese de que as dificuldades no curso não estavam somente ligadas à resistência dos professores das ciências e não significavam um simples “não vou mudar minha prática docente” e sim todo um complexo quadro de relações, determinações e fatos concretos.

Nesse sentido, o espaço polarizado favorecia que os sujeitos se posicionassem a partir das produções de sentidos subjetivos que possibilitassem sua ação docente de forma coerente com aquilo que acreditavam e com as opções que tinham feito para sua vida acadêmica. Passa por aqui a compreensão de que conjugada à emoção vinha a simbolização acerca do que é a universidade e do que representa a escolha de ser um professor universitário, fatos esses marcados pelas histórias de vida dos professores e não só pelo momento atual que eles viviam.

¹⁴ A mística é uma atividade particular do curso e tem sua origem nos trabalhos do Movimento dos Sem Terra. Ela acontecia no tempo abertura e abria o dia de trabalho. A atividade consistia em um momento de reflexão elaborado por um grupo de organicidade e era apresentada aos demais nesse momento de abertura. No geral na mística não existem falas, somente dramatização de uma situação do campo, ou a expressão de um poema, ou ainda o compartilhamento de uma música, tornando o momento uma vivência do sensível. Era um momento de reflexão e um convite à sensibilidade, para além das expressões racionais e intelectuais do processo formativo.

Uma norma clara e explícita era: fazer formação política de educadores do campo e essa norma causava estranheza em pessoas que não entendiam a universidade como o espaço destinado à formação ideológica.

“De onde eu estou eu não vejo também muito sentido em ocupar tanto espaço da universidade para formar movimento de resistência e luta e tal. Isso daí poderia ser um trabalho feito pela própria conscientização dos próprios professores durante as próprias disciplinas.” (Depoimento breve do Prof. Bruno)

Entretanto, tal como pude esclarecer anteriormente, junto com essa norma vinham outras questões que acabavam por misturar as intenções e confundiam os objetivos. Esse campo subjetivo de confusões era favorável à construção de desentendimentos e divergências, ou seja, o curso buscava a formação de intelectuais orgânicos, mas esse mesmo curso precisava habilitar pessoas nas áreas das ciências da natureza ou linguagens para que se tornassem professores e professoras de ensino médio. Para esse segundo objetivo faltava tempo concreto, pois o PPP destinava imensa carga horária à formação filosófica, pedagógica e social e pouca carga horária à formação em ciências da natureza e linguagens.

“Prá mim está muito claro que falta um equilíbrio nessa distribuição de conteúdos para que o estudante tenha acesso realmente ao que interessa a ele. (...) O que foi definido como interesse não é exatamente o que eu considero ou o que os outros professores consideram.” (Depoimento breve do Prof. Bruno)

Um detalhe interessante é que nesse espaço social de tensão outro elemento se integrava, ampliando os paradoxos que circundavam o curso. Para compreender essa dinâmica subjetiva social num dado momento resolvi tirar o foco da LEdoC em si e olhei o lugar no qual ela estava inserida: a Faculdade UnB Planaltina (FUP).

Uma característica peculiar da FUP é ser uma faculdade interdisciplinar¹⁵, onde os professores são alocados por áreas de conhecimento e não por departamentos como em outras faculdades federais. Essa característica deixava a LEdoC, que apresentava uma matriz curricular tão interdisciplinar, numa posição curiosa de isolamento do todo, pois muitos professores da licenciatura estavam centrados no curso sem disponibilizar seu tempo aos outros cursos da faculdade e sem mesmo frequentar os colegiados das áreas de conhecimento que constituíam o todo da FUP. Esse era outro núcleo conflitivo na dinâmica subjetiva social. Como um curso com PPP interdisciplinar consegue ficar isolado dentro de uma faculdade cuja característica central é a interdisciplinaridade? Os professores, em geral, frequentavam reuniões dos cursos que atuavam e também dos grupos por áreas de conhecimento. Mas muitos professores, que eram da LEdoC, acabavam por se centrar exclusivamente nesse curso.

O curioso é que o projeto de “querer ser diferente” na educação estava entrando em conflito com um espaço universitário que era, em si, diferente. A FUP tinha a LEdoC como um curso relativamente marginal, sendo esse o curso pautado na formação de coletivos orgânicos. Uma contradição grande e um desafio colocado.

“E eu não gosto disso da LEdoC, assim, de você ter que vestir a camisa e ser LEdoC. Eu não gosto disso. Eu sou uma professora da universidade.” (Depoimento breve da Profa. Lorena)

Esse paradoxo mostra os perigos de projetos ousados que se fecham sobre si mesmos. Existe um risco de tantas especificidades perderem oportunidade de se mesclar com outras possibilidades, vindas de outras matrizes.

“Eu escutava muito uma frase assim: A LEdoC não deve se adequar à ótica da universidade, à lógica da universidade, como se a universidade fosse o fim da picada, fosse o lugar mais vil do planeta. Tudo tinha que ser fora da ótica da universidade. (...) A LEdoC fala tanto de determinadas coisas, mas ela mesmo acaba sendo um curso dogmático, sabe, um

¹⁵ Sobre essa questão ver Bizerril e Le Guerroué (2012).

curso cheio de dogmas, de não pode isso, não pode aquilo, sendo que a experimentação nunca foi feita. Principalmente na área da ciência”.
(Depoimento breve do Prof. José)

O dogma é como uma armadilha, pois ele qualifica como “certos” alguns posicionamentos e, conseqüentemente, outros posicionamentos são implicitamente compreendidos como “errados” e, portanto, devem ser excluídos. A dogmatização colocada no depoimento do professor era algo recorrente na dinâmica subjetiva, desde a centralização em certas teorias, como também na centralização em temas de estudos que negavam as possibilidades de integrar no processo educativo os interesses diversos dos estudantes. Nesse sentido, um dogma rondava no ar e muitas posturas eram mais uma subordinação do que um posicionamento claro de um sujeito em tensão com o social.

Com tudo isso, compreendi esse espaço social como desafiador, um local e tempo de desenvolvimento de pessoas singulares que assumiam posicionamentos. Entretanto, as maiores tensões e conflitos concretos do espaço social emergiam dos posicionamentos imutáveis. Quando a flexibilidade saía de cena, as produções de sentido emergiam com raivas, tristezas ou mesmo fúrias. Muitos foram os momentos em que se elevaram os tons de vozes e minaram-se relacionamentos pessoais. Uns viam como dogma o que outros não viam e as brigas eram inevitáveis.

“Nós saímos das reuniões chorando e você não imagina o tamanho da raiva que eu senti!” (Depoimento informal da Profa. Clara)

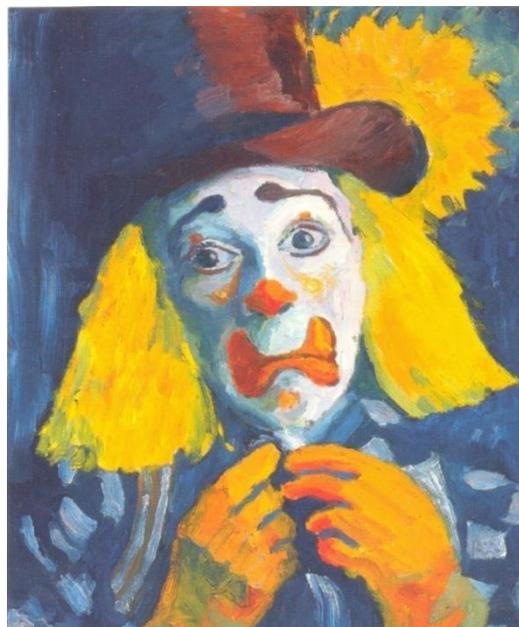
Essa polaridade simbólico-emocional, materializada como filosófico-epistemológica, emergia no corpo docente e também no corpo discente.

“Havia uma cobrança por parte deles (refere-se aos estudantes) de uma postura e eu não sei se essa cobrança veio deles ou se foi construída. (...) Mas quando eu encontrei a turma havia uma série de desconfianças, assim, em relação à matéria, em relação à disciplina, em relação ao que nós íamos fazer e uma série de exigências sobre o que nós deveríamos fazer. Eu achava interessante isso, porque eles não conheciam a gente

e já tinham um certo preconceito. A palavra é essa: preconceito.”

(Depoimento breve do Prof. Bruno)

Em um encontro dinâmico de pesquisa com o grupo de estudantes da turma 3 disponibilizei várias imagens para que eles selecionassem uma para os aspectos positivos e outra para os aspectos negativos do curso. Coincidentemente duas estudantes escolheram a mesma imagem de um palhaço triste para mostrar o paradoxo e a contradição que rondava a LEdoC, coisa que as deixava insatisfeitas e que elas avaliavam como um aspecto negativo.



Elas argumentavam que de um lado existia o sonho da inovação, mas de outro existiam as dificuldades para que a inovação conseguisse se materializar. De um lado sentiam a alegria de estar fazendo o curso e estar encontrando novos conhecimentos e novos amigos, mas de outro viviam o sacrifício que representava estar tanto tempo longe de casa e da família. Outra tristeza era frequentar um curso que tinha por objetivo concretizar o coletivismo e ele estava se perdendo nos mais variados posicionamentos, inclusive por parte dos próprios estudantes que muitas vezes optavam por se camuflar e não se posicionar. O sentido do “não pertencimento ao processo”, palavras de uma dessas estudantes, era algo que deixava o palhaço, personagem cujo objetivo é

proporcionar alegrias, muito triste. Era para ele estar feliz, pois o projeto é bom, mas a realidade o entristecia.

No que posso interpretar, essa imagem escolhida pelas alunas é capaz de representar as incoerências e paradoxos que permeavam a subjetividade social da LEdoC. Entretanto, no meu entender, tanto os professores do grupo das ciências humanas, quanto os professores do grupo das ciências da natureza, que tinham uma opinião própria sobre o que é um curso universitário, eram legítimos em seus posicionamentos.

Na verdade eu estava encontrando um embate de sujeitos individuais posicionados e o grande desafio subjetivo era conjugar esses posicionamentos. Numa interpretação pessoal livre, posso imaginar que talvez o palhaço estivesse triste por não conseguir perceber que faz parte de todo e qualquer espaço humano as tensões e que é da ontologia humana a contradição que pressupõe que habitem no mesmo espaço a alegria e a tristeza, ou seja, é possível um palhaço estar triste.

Uma das alunas que escolheu a imagem do palhaço afirmou em conversa numa outra ocasião:

“Todos estão no processo de formação, todos estão vendo que tem uma linha para seguir e você vê que uns estão fugindo do caminho.” (Diálogo de aprofundamento com a estudante Maria da turma 3)

Essa rigidez que pressupõe que “todos devem estar no mesmo trilho”, no mesmo processo, anulando assim as contradições e reforçando dogmas que tendem a anular os sujeitos, era um fator subjetivo. A escolha da imagem do palhaço é um indicador de que “deveríamos ser felizes seguindo todos no mesmo trilho, mas estamos tristes, pois alguns teimam em ser diferentes, diversificando o todo”. O indicador que construo é que essa subversão ao padrão esperado é um gerador de decepção.

“A primeira turma era todo mundo dos movimentos sociais ...a segunda já começou a mesclar um pouco (...) a terceira também. Tem gente que não sabe o que é mística e isso deu um enfraquecida. Tem gente que acha que os movimentos sociais é bruxaria. Tem gente que acha que é

coisa religiosa.” (Diálogo de aprofundamento como estudante Mateus da turma 3)

Essa “surpresa” ao encontrar moradores do campo com outras demandas desafiou a própria construção e o projeto original do curso que estava basicamente fundamentado nas realidades dos assentamentos de reforma agrária. Assim, também no corpo discente, mais uma vez o dogma se impõe como regra a ser seguida, subordinando as múltiplas possibilidades. A diversidade cultural dos estudantes fazia com que algumas propostas do dia-a-dia não fossem aceitas, pois não eram compreendidas por todos da mesma maneira. O que para alguns era trabalho de desenvolvimento pessoal para outros era suspeito e questionável, indicando que não é possível que todos sigam no mesmo trilho quando falamos de amplitude humana e quando falamos de sujeitos como pessoas que estão em tensão com o normativo social.

No corpo docente havia um conflito ideológico e no corpo discente alguns estudantes vindos dos movimentos sociais deixavam transparecer que a luta no campo deveria ser a mesma em todo e qualquer rincão do campo brasileiro. Fugir do caminho seria negar um modelo de conduta social. Só que as intenções são diversas, as necessidades são múltiplas e os entendimentos variam a cada pessoa. A não consideração dessa possibilidade é o que leva Silva (2013) a rotular alguns de reacionários, por exemplo.

Assim, a idealização sobre como deveria ser o processo formativo dos educadores do campo estava sendo questionada pela concretude da vivência coletiva multidimensional.

Para além do evidente, toda essa dinâmica subjetiva social de conflitos decorria também de um PPP de difícil equação. Muitos eram os problemas e dificuldades. Um deles era a realidade das escolas no campo que deixou aqueles estudantes numa defasagem muito grande em termos de desenvolvimentos operacionais, intelectuais, assim como morais também, uma vez que muitos deles viveram em espaços opressivos, não só na ordem do político, mas na ordem do gênero, da religião, do econômico, da infância, entre outros elementos da realidade humana. Os estudantes eram pessoas que mal sabiam escrever, ler, compreender textos, realizar operações básicas de matemática e não possuíam um mínimo exigido em termos de conhecimento para poder

acompanhar com desenvoltura os conhecimentos complexos que estão disponíveis na universidade.

O sentido do “pertencer”, do “estar no processo” que foi mencionado por aquela estudante não deveria ser entendido como pertencer a um espaço hermético e com fronteiras impenetráveis. Pertencer precisa estar configurado como a ação de integrar diferentes num local de mutações e aventuras que desafiam as personalidades e mobilizam sujeitos, seja em qual posição da tensão social o sujeito tenda a se posicionar.

Os espaços absolutamente coletivos escondem os singulares que se camuflam para “pegar uma carona no grupo”, principalmente no que diz respeito ao processo educacional. As propostas focadas em soluções coletivas correm o risco de rumarem para um extremo, perdendo de vista o caminho do meio que seria a opção mais viável para conjugar o singular e o social.

Importante frisar, então, que um dos desafios no espaço subjetivo social da LEdoC é a compreensão de que o extremamente social camufla as intenções singulares. A busca pelo “sujeito coletivo” se materializa num espaço concreto configurado por pessoas ativas e outras passivas que se deixam levar pelo todo. Alguns se posicionam e outros se acomodam nessa posição da decisão externa a si. Talvez fosse mais interessante pensar em um “grupo tenso de sujeitos” e não em um “sujeito coletivo”, uma vez que o coletivo cego tende a facilitar a postura passiva e acomodada, que anula o sujeito, tornando-o sectário.

Nesse sentido, e com o passar do tempo e o desenrolar da história, percebi a importância de certas pessoas do corpo docente que se preocupavam em despolarizar e, assim, mobilizavam uma terceira força na dinâmica social. Para além dos posicionamentos rígidos de algumas pessoas do grupo, outros optaram por um terceiro caminho. As dinamicidades sociais são movidas por mais de duas forças e, para além da dinamização antagônica dos dois grupos havia outra força que fazia o antagonismo perder sua razão de ser. Isso se dava por um tipo de posicionamento de outros personagens, não tão enfáticos, que contemporizavam e cediam frente aos mais irredutíveis.

“E às vezes eu até falo e eles sabem disso. Eu digo prá eles (refere-se aos professores): eu acho que vocês estão aumentando as coisas. Eu acho que vocês estão sendo demais. Eu falo isso prá eles. Eles sentados,

assim, e eu falo: eu acho um exagero isso! Eu acho que vocês estão exagerando! Vocês não acham que tem exagero demais aqui, não?”
(Diálogo aberto com a Profa. Teresa)

“Esse curso tem uma proposta de organização social, então isso cabe a todos nós. Mas vários se recusaram e aí parte desse grupo (refere-se ao que estou chamando de grupo das ciências humanas) começou a acusar os outros de ... vamos dizer ... de corpo mole. E aí que eu achei ruim e então eu me afastei dessa polêmica. Eu falei: não se trata de acusar um e outro de não querer fazer. Ou de incompetência. São conflitos e contradições reais do curso que a gente tá tentando lidar com elas. Não posso partir do pressuposto de que as pessoas estão querendo fazer menos, né?” (Diálogo aberto com o Prof. Antônio)

Essa fala é um indicador de que a “resistência” em mudar uma prática disciplinar para uma interdisciplinar requer postura não dogmática e acolhimento afetivo entre diferentes. Uma aproximação menos superior e mais igualitária entre os diversos poderia ter sido mais efetiva para a consolidação da experiência concreta de interdisciplinaridade que tem na sua base o diálogo e a construção coletiva.

Com as reuniões de colegiado transformando-se em campos de batalha, era árduo chegar ao termo comum. Somente o tempo e a flexibilidade de alguns dos envolvidos é que possibilitou que os humores se apaziguassem. Ainda quando eu lá estava pude ver os ânimos se transformando. Muito pela ausência de alguns personagens mais rígidos, que são fundadores do projeto original, mas também pela compreensão das pessoas atraídas pelas polaridades de que não adiantava ficar estacionado na briga enquanto o tempo passava, o curso ampliava, a verba acabava e o perfil dos alunos se transformava.

E toda uma gama de desafios e dificuldades ainda não foram solucionadas efetivamente, como por exemplo: as dinâmicas de Tempo Comunidade, por exemplo, que ainda aparecem em alguns momentos como um local para “fazer deveres de casa”, principalmente nas áreas de habilitação, e não como “um local de integração de saberes”, tal como proposto no PPP.

Essas dinâmicas de TC e da alternância tocam diretamente ao tema ligado à unidade entre o conhecimento e o conhecedor, entre o sujeito e o objeto

de conhecimento e será posteriormente aprofundado. O que é possível concluir é que essa unidade e a possibilidade da pedagogia em si mesmo ficaram comprometidas pelo contexto institucional tensionante, cujos núcleos conflitivos da subjetividade podem ser assim sintetizados:

- Um PPP complexo e muito amplo, com má distribuição de carga horária para as reais necessidades da formação dos educadores;
- O perfil social e educacional dos estudantes e a demanda exigente de alto nível intelectual da universidade;
- A institucionalização da formação via universidade federal e a história de luta contra-hegemônica dos movimentos sociais do campo que cristalizava uma postura;
- A dogmatização (in)visível que dicotomizava o espaço social;
- As diferentes visões de mundo e interesses das pessoas.

Esses elementos contextuais mostram que a LEdoC é um desafio constante para aqueles, que nela atuam, e que, portanto, precisam estar conscientes de onde estão. Sua configuração transforma o lugar em um espaço vivo que convida à transformação. A dinâmica desafiadora e conflitiva resultou nos seguintes posicionamentos básicos:

- alguns professores optaram por sair do curso;
- outros vivem o projeto interdisciplinar da FUP, ministrando disciplinas em outros cursos da faculdade e atendendo o que lhes compete na LEdoC;
- outros, mesmo tendo sido contratados para estar na LEdoC, estão optando em atendê-la parcialmente, focando suas ações nos componentes que precisam ministrar e não abarcando outros projetos;
- e outros continuam integralmente no projeto da Educação do Campo, recusando, inclusive, os outros colegiados da FUP.

A subjetividade como dinâmica cultural, simbólico-emocional, histórica e ao mesmo tempo atual, instigava as pessoas e, de acordo com as configurações das personalidades e os sentidos atuais que se produziam, emergiam sujeitos posicionados que defendiam pontos de vista. As raivas que emergiam estavam, no geral, relacionadas à possibilidade de insubordinação a certos ditames e também à inexistência de uma dialogicidade, sendo que a demanda pela

organicidade acabou por sufocar a possibilidade dialógica. O mais interessante é que a polarização entre o “como deveria” e o “como não deveria” ser o curso era a dinâmica central que mobilizava os posicionamentos. A intenção do projeto resultou perturbada por uma configuração de grupo caracterizada pela divergência e intolerância.

Nesse sentido, “mudar a prática pedagógica” pode vir a ser um campo de batalhas nos espaços educacionais institucionalizados quando a total subordinação cala a possibilidade de emergência de sujeitos. No caso concreto da Licenciatura em Educação do Campo da FUP esse campo de batalhas se configurou no espaço micro do curso, que não conseguia as ações interdisciplinares concretas.

Por outro lado, havia uma insubordinação do próprio curso ao espaço macro da faculdade, que tinha grupos interdisciplinares em corpos colegiados, mas que não contavam com a presença de alguns professores que entendiam que sua ação era restrita à formação de educadores do campo.

Por fim, a partir do momento que compreendi que os posicionamentos de alguns professores do grupo das ciências da natureza estavam para além da simples resistência em mudar uma prática pedagógica em sala de aula, aproximei-me desse grupo para assistir algumas de suas aulas. Eu já estava há alguns meses acompanhando as aulas ligadas ao Núcleo Básico, todas elas das ciências humanas, mas ainda não havia participado de aulas específicas das disciplinas das áreas das ciências naturais e precisava compreender em que medida a falta da interdisciplinaridade, que conjuga os diversos, estava comprometendo ou não a formação dos educadores do campo, como prevê o projeto.

Em verdade, o que observei em aulas de física e de biologia revela que os professores estavam bastante centrados nos conteúdos de suas disciplinas específicas e estavam visivelmente preocupados com o “tudo” que tinham que compartilhar com futuros professores de ensino médio. E, por não haver diálogo, não havia brechas para solucionar os impasses e para exercer a criatividade na ação docente, que gestasse novas estratégias pedagógicas, principalmente para serem aplicadas durante o TC.

A angústia desses professores das ciências naturais passava também pela imensa dificuldade de equação entre as condições concretas de falta de tempo e de despreparo intelectual dos estudantes.

Nas aulas que acompanhei constatei que o “conteúdo formal” era articulado com a “realidade concreta” dos moradores do campo como uma forma de “ao menos tentar” articular a teoria e a prática caracterizando um tipo de “desencargo de consciência”. Nesse sentido, as aulas eram bastante dialógicas e participativas e os exemplos, as situações, assim como os questionamentos, por parte dos estudantes, estavam vinculados ao seu cotidiano, como por exemplo:

“Professor, eu fiz um tanque de criação de peixes, mas a água tá evaporando muito. O que que pode ser?”

Ou então:

“Lá onde eu moro tem uma área que foi desmatada e que tá regenerando e estou notando que a mata nativa não vai voltar. Por que isso acontece?”

E ainda:

“Lá no assentamento tá tendo muito caso de depressão por conta do uso dos agrotóxicos.”

Entre outros.

O quadro subjetivo complexo da LEdoC como espaço educativo inovador, específico e concreto possibilita uma reflexão: desalienar o sujeito e o objeto do conhecimento não é tarefa fácil; e as cristalizações, as incompreensões, as intolerâncias e as acomodações tolhem os processos criativos na ação pedagógica, mantendo assim os padrões estabelecidos na educação que “transmite” e que não “produz” conhecimento.

Considerando essa reflexão, passo agora a explorar algumas das possibilidades concretas de realização dessa unificação entre sujeito e objeto do conhecimento, que vivenciei no curso. Este tópico buscou elaborar o quadro institucional efetivo e os entraves ao processo de trazer a educação para a primeira pessoa e à emergência do sujeito que aprende. Todavia, para além do aqui exposto, existiam brechas concretas que possibilitaram vislumbrar o que seria uma pedagogia em si mesmo como prática que considera a unidade entre o conhecimento e o conhecedor, tal como será apresentado agora.

A pedagogia em si mesmo: reflexões sobre a unidade do conhecimento e do conhecedor.

Ao buscar compreender teoricamente a educação, precisamos estar cientes de que ela é um todo formado por sujeitos e objetos em contextos em complexidade dialógica. Também, se buscamos compreendê-la epistemologicamente, precisamos estar atentos aos processos de construção do conhecimento, que a constituem, e que ela constitui em simultaneidade.

A teoria da subjetividade que referencia esse trabalho interpreta essa complexidade da educação e do humano nas suas múltiplas disciplinas acadêmicas como uma rede de processos subjetivos na qual os sujeitos singularizam a malha social que está sendo constantemente produzida no curso das ações.

Ao usar esse referencial teórico para legitimar uma categoria teórica da educação, busco questionar o centro de referência do processo de desenvolvimento, que implica a ação de conhecer em sua dialogicidade, transformando-a também em uma categoria epistemológica, uma vez que essa discussão está também ligada às formas e possibilidades de conhecer.

Numa pedagogia em si mesmo, a referência que ancora a educação é o sujeito e não os objetos externos como fonte de produção de conhecimento ou a aprendizagem como mera reprodução de conhecimentos formais. Quando o centro de referência do processo educativo é colocado no sujeito, cada um é convidado a se apropriar de sua educação e seu desenvolvimento, seja essa pessoa um estudante ou um professor, seja um gestor ou um funcionário da instituição educativa em sua administração e/ou manutenção.

Essa discussão teórica e epistemológica inscreve-se em um movimento que busca trazer a educação para a primeira pessoa tirando os processos educativos da impessoalidade da terceira pessoa que dissocia o sujeito humano e o objeto do conhecimento. Com essa discussão a relação sujeito-objeto se transforma em unidade com fins heurísticos e epistemológicos.

Para tanto, nesse momento do texto, vou procurar inter-relacionar a construção social subjetiva do contexto educativo onde foi desenvolvida a

investigação (LEdoC), com a reflexão sobre a categoria da pedagogia em si mesmo.

Como já foi possível construir, no contexto da pesquisa encontrei uma experiência humana em diversidade que reunia pessoas com ideais, com necessidades concretas, com intenções variadas, que configuravam tendências, posicionamentos, convergências e divergências. Além disso, encontrei num Projeto Político Pedagógico, como documento impresso, aquilo que deveria ser as diretrizes básicas de um curso de nível superior. A tensão entre a proposta elaborada como documento e a vivência concretas dos atores naquele cenário foram, assim, o alvo de meu primeiro tópico da construção da informação.

Neste momento busco aprofundar na inteligibilidade da pedagogia em si mesmo e construo, assim, minha vivência no curso em dois momentos distintos: o primeiro construído com base na observação (e participativa ativa) de dois componentes do curso que favoreciam a *práxis* (Pesquisa de História e Memória e Conflitos Estruturais Brasileiros e Educação Popular – CEBEP) e o segundo momento com base nas oficinas, que executei com os estudantes da área CIEMA da turma 4, momento este de intervenção e provocação, que será aqui compreendido como uma “sessão de trabalho”, uma vez que ele se organizou em mais de um encontro que estavam relacionados entre si. Este segundo momento está relacionado a um posicionamento, que assumo, de intervenção para a produção dos momentos desveladores da integração orgânica do conhecedor e do conhecimento em unidade.

A construção pela observação participante

Eu cheguei na LEdoC, em outubro de 2011, para atuar como professora colaboradora do componente de pesquisa que tinha por objeto de estudos a memória e a história dos territórios camponeses. Como naquele tempo esse componente trabalhava vinculado ao componente de Conflitos Estruturais Brasileiros e Educação Popular (CEBEP), logo entrei também no espaço educativo deste segundo. Estes dois componentes, por suas características específicas, sinalizaram-me a possibilidade de levar em frente meu projeto inicial de doutorado, mesmo mudando meu campo de estudos, que tinha o foco na educação nas áreas de saúde, tal como explicitado na apresentação desta tese.

Assim que ingressei no curso esses dois componentes trabalhavam uma articulação entre si, coisa que se perdeu no tempo em que lá estive. Ambos tinham metas claras para o trabalho da alternância e era por essa razão que buscavam uma integração. Todavia, o dia-a-dia acabou por dificultar as reuniões de planejamento em equipe e as atividades passaram a ser desenvolvidas de forma fragmentada, o que, para mim, caracterizou uma perda na dimensão interdisciplinar do projeto. Apesar dessa perda significativa na ação pedagógica, os dois componentes proporcionaram momentos interessantes à compreensão da categoria de pedagogia em si mesmo, principalmente por serem dois componentes com atividades de TC bastante interventivas e integradoras, tal como será apresentado a seguir nos relatos construídos sobre cada componente especificamente.

Pesquisa de história e memória dos territórios

Esse componente aparece no PPP do curso (LEdoC, 2009) dentro do Núcleo de Atividades Integradoras e está composto por 5 semestres de pesquisa e 3 semestres para a construção do Trabalho de Conclusão de Curso - TCC. O projeto que me levou para a LEdoC estava diretamente ligado a esse componente e, assim, tive a oportunidade de estar intensamente no campo de pesquisa no papel de professora, convivendo com quatro turmas diferentes.

Como as cinco primeiras etapas estavam destinadas à pesquisa de memórias para a construção das histórias dos territórios camponeses, esse espaço possibilitou o meu encontro com vivências bem fortes pelos quais alguns alunos passavam ao se deparar com sua própria memória e história, assim como com as memórias e as histórias de seus pais e de antigos moradores de suas comunidades. Foi um componente que trouxe muitas emocionalidades e a possibilidade fecunda de convergir o conhecimento de conceitos e categorias teóricas com as realidades concretas e as vivências desses estudantes.

A proposta curricular tinha por objetivo compreender que a história, que é narrada nos livros, é a do dominador, fazendo com que as histórias das pessoas comuns, mais oprimidas, ficassem esquecidas, omissas, ausentes. Assim os estudantes eram convidados a se tornar os redatores das memórias, que eram narradas, registrando, assim, as memórias dos territórios.

O primeiro passo era a construção de uma memória pessoal por meio da montagem de uma árvore genealógica que era feita em Tempo Universidade. Eram fornecidos aos estudantes como âncoras para a organização das informações o conceito de memória, de história e de território camponês, que deveriam ser compreendido em quatro dimensões: a ecológica, a econômica, a cultural e a política¹⁶. Essas memórias individuais apareciam com lacunas que deveriam ser preenchidas com entrevistas da metodologia da história oral (NEVES, 2006) que seriam feitas com os familiares em Tempo Comunidade.

O segundo passo era a integração das memórias individuais e das famílias dos estudantes em territórios para a construção de uma história coletiva. As lacunas que ainda apareciam seriam preenchidas com entrevistas feitas com moradores das comunidades numa etapa posterior. O produto final era um texto coletivo que poderia ser usado como material didático nas comunidades de origem dos estudantes¹⁷.

Esse procedimento levou os estudantes ao contato com emoções de alegria, de tristeza, de saudade, de surpresa, entre outras, tornando-se um espaço fecundo de mobilização dos processos subjetivos.

O primeiro caso marcante, que presenciei, foi o de Luana, uma estudante da turma 3, que encontra certo dia comigo no corredor muito angustiada (eu era sua orientadora direta do trabalho), e relata que está constatando que hoje ela luta contra algo que seus antepassados tinham feito: a desterritorialização de comunidades nativas.

Seus questionamentos eram:

“Porque estou fazendo esse trabalho? Qual o meu papel aqui? Onde isso vai me levar?”

O trabalho de pesquisa, que estava fazendo, mobilizava suas emoções e a conduziam à produção de sentidos que estimulavam a sua reflexão ao conscientizar-se do passado, mergulhar em suas raízes e em suas origens,

¹⁶A dimensão ecológica refere-se aos recursos ambientais da paisagem natural dos locais de moradia, as formas de conservação e exploração da natureza. A dimensão econômica se traduz pelas relações de trabalho e de trocas entre produções. Elas formam a base material concreta das sociedades que habitam os territórios. As outras duas dimensões formam a dimensão imaterial e abstrata e estão na base das organizações sociais. A dimensão política revela as relações de poder, as hierarquias e as formas em que estas se associam à posse e à luta pela terra. A dimensão cultural abarca todos os aspectos das tradições, dos modos de vida e visões de mundo, de relação com o simbólico, com o espiritual e os valores afetivos.

¹⁷ No avançar do projeto conseguimos publicar os trabalhos dos alunos da turma 5 que neste momento encontra-se no prelo.

levando-a a projetar seu futuro. O que Luana vivia era o impacto do processo educativo em primeira pessoa. Nessa conversa ela me perguntava apreensiva:

“O que eu vou fazer agora? Preciso fazer algo para redimir esse passado!”

O passado a que ela se referia era o processo histórico do homem branco europeu que chega ao novo mundo e se apropria da terra de outros, desterritorializando-os. Sua angústia em relação a essa constatação mobiliza suas ações como a atual educadora social. Em outras palavras, sua angústia manifesta-se na percepção de que seu momento presente não pode estar separado desse passado remoto. Assim revela um conflito tensionante que posso traduzir como: *“hoje eu luto pela permanência dos homens na terra, mas meus ancestrais, ao contrário, desterritorializaram muitos”*. Construo, então, o indicador de que o passado de sua família a angustia no presente, posicionando-a em relação ao futuro. Em outras palavras, o que sua família fez no passado a compromete ainda mais no trabalho de manutenção dos pequenos produtores no campo no momento atual.

Esse indicador se reforça com sua expressão escrita em um exercício de avaliação do componente:

***Senti** emoção por saber muitas coisas de minha família e, por outro lado, raiva de algumas situações que a família passou em sua trajetória*

(Notas de Luana da Turma 3 no exercício de avaliação do componente de pesquisa)

Seu processo reflexivo derivado de um trabalho metodológico formal e de um estudo de conceitos integra sua vivência cotidiana com a percepção de si no seu papel de sujeito da ação futura. As atividades propostas foram geradoras de sentido que estimulam seu posicionamento frente à contradição que encontra. Sua família de origem europeia tem as marcas de uma subjetividade social de dominação nas terras latino-americanas colonizadas e ela agora está em um curso que busca a valorização das famílias do campo que estão oprimidas pela desterritorialização imposta por esse mesmo dominador.

Frente a essa angústia, e como forma de resolução do impasse tensionante, afirma em seu texto de conclusão do componente:

Com essa retrospectiva, vou me descobrindo, desvendando minha história, minha trajetória de vida, com um único objetivo, de saber o porquê estou onde estou e como surgiu meu compromisso com a comunidade e a luta pela Reforma Agrária. (...) Nesse sentido percebo que essas ações só poderão ocorrer se primeiro entendermos o nosso eu, as nossas origens. Vivemos em contradições e isso exige coragem, compromisso em aprender e respeitar e aceitar as experiências de outros, deixando de ser um, para tornarmos múltiplos, adotando práticas e valores éticos, humanos, coletivos e comprometidos com o território, que mesmo não sendo nosso de origem, temos compromisso de defendê-lo. (...) podemos e devemos ser sujeitos de nossa própria história e, para isso, é necessário compreendermos quem somos, e isso apenas foi possível para mim, com esse trabalho de história e memória.

(Trecho do trabalho final de pesquisa história e memória da aluna Luana da turma 3)

Esse depoimento materializa as angústias que começaram com as pesquisas iniciais e que se manifestaram naquelas primeiras expressões orais em nossos encontros pelos corredores. É um depoimento que reforça o indicador de que os processos intelectuais são vinculados aos emocionais quando o foco da aprendizagem está na pessoa e não no objeto, emancipando-a como um sujeito da ação. E, mais do que isso, o que simboliza está vinculado a terra, em sua subjetividade social, e a sua ação aparece com produções de sentidos subjetivos que se organizam na configuração subjetiva de educadora do campo.

Essa mobilização emocional resultante do processo de investigação do passado em primeira pessoa emergiu também em outro estudante, entretanto com outra característica. Ao contrário de Luana que assumia um posicionamento de sujeito frente o desafio de agora ajudar sua comunidade a permanecer na terra, uma vez que seus antepassados fizeram o contrário, Francisco encontrou dores da vida que ele prefere esquecer. Reviveu um passado amargo que ele teve dificuldades de narrar.

*Frase 43 – **Foi muito significativo** estudar o passado.*

*Frase 44 – **Não gostei** de alguns fatos.*

(Exercício de complemento de frases de Francisco da turma 3)

Essas duas frases do exercício escrito revelam que o processo significativo não foi de todo bom, assim, busco no diálogo com ele compreender mais essa evidência. Na conversa individual gravada aparece o seguinte trecho:

Ana: E o que você descobriu com o estudo do passado?

Francisco: ah, por exemplo assim, como eu falei no começo a nossa formação ela estuda só a história hoje. Se estudar o passado você vai ter uma compreensão melhor do que nós estamos vivendo, as mudanças que foram ocorrendo, né? Porque se estudar só o hoje, o passado não teve significado. (...) Revelou muita coisa, boa, ruim ... Por exemplo, né, a escravidão. Nós tinha uma ideia de uma escravidão diferente, que estudava só, lá, como falei, o Zumbi, os palmares, a resistência contra a opressão.

Ana: Tá. Porque parece que você está querendo dizer algo relativo a isso mesmo, que você foi além do que está nos livros didáticos. Me parece que a questão 44 está ligada à 43, olha ... Eu não gostei de alguns fatos. E o que que foi que te desagradou das coisas que você descobriu nesse passado?

Francisco: Por exemplo, em história e memória, né, que fala de família, que fala de problemas familiares ... e eu não gosto de lembrar passado. Desse jeito de família, não. (...) É, porque tem uma coisa que é o passado histórico, social e tem uma coisa que é o meu passado, familiar ... É o meu eu não gosto. Infelizmente, não. Eu não gosto. Eu conto a minha história de vida para as outras pessoas se elas pedirem, mas eu não gosto de falar sobre esse assunto, porque o que eu vivi não foi bom ... que eu não quero ver reproduzido prá ninguém (...) eu podia tirar zero, mas que eu não ia fazer isso, eu não ia fazer isso. (...) Tem um limite ... tem limite ... a minha vida tem um limite e os professores deviam compreender e compreenderam ... Quando eu tava escrevendo memória eu até chorei, pô ... tá doido ... escrever esse negócio aí? Que maluco ...

(Diálogo de aprofundamento com Francisco da turma 3)

Na verdade ele revela que experimenta um sentimento ambíguo de que o processo foi bom e ruim ao mesmo tempo. Bom por revelar um passado histórico

com um sentido mais amplo, ruim por tocar em emoções fortes de vivências pessoais marcantes. Bom, também, pelo fato de que isso pode ser repassado aos filhos, aos descendentes, às futuras gerações, mas ruim por sentir a dor do passado pessoal. Assim, as contradições acabam por querer evitar certos aspectos de si, apesar de permitirem perceber que o futuro depende disso também.

Nessa construção revela que, para ele, o componente “fala de problemas familiares”, sendo que o objetivo era, na verdade, registrar memórias, não problemas especificamente. Nesse caso, “problemas” foi o que ele, como sujeito do processo, produziu a partir de sua vivência com o componente e de seus recursos subjetivos pessoais.

No caso de Luana aparece um posicionamento frente ao concreto da vida e da comunidade que estimula uma ação de “reparo” feita pelos ancestrais. Já no caso de Francisco aparece uma angústia travada pela própria história de vida, marcada por dores e momentos que devem ser “preferivelmente esquecidos”. Os dois casos indicam que o processo educativo em primeira pessoa revela uma relação intrínseca entre aquele que aprende e aquilo que aprende, mostrando a relação inseparável entre o sujeito e seu objeto, objeto esse que está no passado, no presente e no futuro, simultaneamente.

Assim, o componente de História e Memória com suas atividades de pesquisa revela um espaço próprio de personalização do conhecimento e de unificação entre o sujeito e o objeto, pois o eu não está separado de seu passado, ou seja, eu me (re)conheço ao conhecer meu passado e posso ainda me projetar ao futuro. Esse é um processo de desenvolvimento humano, para além dos conteúdos e conceitos que permeavam o componente.

Então, eu vejo assim, o ponto fundamental para o trabalho da identidade camponesa foi o resgate da história e memória, né, da disciplina história e memória, que faz todo esse levantamento histórico da família, da origem, da criação da comunidade, né, do desenvolvimento da comunidade, então, aí faz toda essa ligação.

(Diálogo de aprofundamento com Flávio da turma 3)

Ver-se no presente com a ajuda do passado revela a construção de uma identidade que em alguns estava difusa e automatizada pelo viver cotidiano. O depoimento acima mostra o quanto o resgate das memórias foi importante para a própria construção do que é uma identidade camponesa. O fato de estar no viver habitual não possibilita esse instante de reflexão sobre o contexto, colocando a pessoa na mecanização, retirando dela a capacidade de ser sujeito de sua realidade social e cultural. A pesquisa com as memórias como uma pedagogia em si mesmo abriu essa percepção e levou a pessoa ao encontro com algo que se pode agora chamar de “identidade camponesa”.

O depoimento acima é de um estudante que mora em comunidade tradicional de agricultores familiares, alguém que está no mesmo espaço pelo tempo de pelo menos quatro gerações. Rever a história pessoal, que está diretamente ligada à comunidade que sua família habita há tantos anos, despertou a identidade camponesa que estava embutida pelo viver cotidiano não conscientizado. Ele agora terá outras possibilidades para o agir intencional como educador do campo, pois resgatou o valor do processo histórico de construção e de transformação de seu lugar de moradia e de origem.

O impacto do processo neste terceiro estudante foi tão intenso que ele continuou a pesquisa com as memórias como seu trabalho de TCC, indo além do componente em questão. A mobilização foi intensa ao ponto dele se sentir responsável pela materialização dessas histórias em documento escrito e aprofundado, trabalho este que levou para compartilhar com sua comunidade.

O objetivo da pesquisa com as memórias era levantar, justamente, as especificidades e quanto maior a riqueza de detalhes e de informações, maior a compreensão da história. Essa riqueza de detalhes específicos foi o que comprometeu a pessoa como sujeito, pois tirou a história das generalizações que o anulavam. E essa tarefa de pesquisar a própria história tocou nas emoções, mobilizando as pessoas das mais variadas formas.

Como forma de ilustrar esse processo de mobilização compartilho, abaixo, algumas notas de meu caderno pessoal de pesquisa, pois elas revelam minhas interpretações e construções sobre o que eu vivia no curso da ação em contato com esses estudantes. Essas notas são relevantes e entram aqui nesta tese como o registro do momento vivo de produção coletiva dos saberes no curso da

ação de compartilhar as experiências resultantes das pesquisas com as memórias:

Dia 10/11/2012: estou numa aula de história e memória na Turma 4 e vou percebendo como a dinâmica dessa disciplina de pesquisa repercute nos estudantes. Eles estão se conscientizando de suas realidades atuais e da história de seus familiares. Com isso vão conhecendo por construção alguns conceitos como o de cidadania, de colonização das mentes, de processos históricos. Começam a aparecer coisas que não são evidentes nos livros didáticos, como por exemplo, a luta pela terra travada entre o negro fugido e o índio nativo, sendo que esses conflitos eram por conta da disputa dos alimentos, mais do que pela posse da terra. Nesse trabalho, eles começam a perceber como as crianças vão repetindo, mecanicamente, rituais sem conhecerem os seus significados. Nos relatos dos alunos, em grupo por territórios, emerge essa conscientização de temas e fatos históricos que eles aprenderam em ação de pesquisa e não nos livros. Compreendem, inclusive, o que é a objetificação que faz com que as pessoas não se tornem sujeitos de seus processos culturais. Por exemplo, percebem que a indústria farmacêutica quer que o conhecimento dos antigos se perca, que todos sejamos dependentes do mercado, da indústria. São conceitos que vão se materializando nos debates que emergem das apresentações de cada grupo. Nesse momento, eles estão compartilhando os resultados das entrevistas com os moradores mais antigos das comunidades. Aparece o conceito de hegemonia e contra-hegemonia, que são conceitos que deixam de ficar abstratos e se materializam na compreensão de cada um nos relatos das entrevistas.

Nos relatos aparecem os alunos, que vivem situações inseguras, pois compraram a terra dos assentados e não sabem o que pode acontecer com eles no futuro. E emerge a coragem de se assumir como comprador de terra de assentamento, pois existe uma crítica aos que estão nessa postura. O aluno se transforma e tem coragem de se assumir nessa situação perante a turma toda, lutando contra essa crítica e essa marginalização nem tão velada. Na possibilidade de se expressar emerge um sujeito que se posiciona, passando junto a mensagem: “Eu vivo essa situação que vocês criticam, mas eu tenho o meu valor, pois minha família está na terra e produz com dignidade”. Uma de suas verbalizações é: “não estamos vivendo de bolsas e sim do nosso trabalho.” O compartilhamento de histórias favorece

que a pessoa se apresente como um sujeito que não tem vergonha de sua condição, pois no subjetivo social tem mais valor o assentado que lutou pela terra e não aquele que comprou a parcela de um assentado.

(Notas do caderno pessoal de campo)

Essas notas acima buscam ilustrar a riqueza que vivenciamos no processo coletivo de construção de conhecimentos e de conscientização das realidades que emergiam nos debates, assim como no compartilhamento das informações que cada um trazia de sua comunidade. Busco traduzir este momento como uma pedagogia em si mesmo uma vez que os conhecimentos estavam postos como organicamente integrado aos sujeitos, e não como algo alheio e abstrato. Na ação de conhecer os estudantes se transformavam e também percebiam que suas ações, de agora em diante, precisariam ser ações comprometidas com sua própria realidade e com o futuro da comunidade da qual faziam parte. A vivência em sala de aula não fornece uma garantia de que isso será assim no futuro desses estudantes, mas o momento concreto revela uma intensa produção de sentidos que se organizam nas diversas configurações subjetivas de pertencer ao campo, de valorização da vida e da identidade camponesa.

E mais, o que acontecia naquele momento era um debate participativo onde muitos estavam mobilizados, emocionalmente e simbolicamente, com o que traziam como informação pessoal e o que produziam em integração ali, naquele momento concreto. A vivência acima relatada foi como um espaço subjetivo de processos psíquicos os mais variados, possibilitando compreender a pedagogia em si mesmo como algo que transcende a individualidade, uma vez que o sujeito, ao aprender e se desenvolver, está imerso em uma malha social emocional e simbolicamente configurada.

Essa percepção que construo respalda-se em algumas evidências que surgem numa vivência com bancas de qualificações de projetos de TCC. Por ter sido professora colaboradora desse componente, tive a oportunidade de participar da avaliação de alguns projetos elaborados em torno dessa temática. Nesse dia, anotei em meu caderno de notas pessoais as seguintes elaborações:

Dia 16/07/2013 – Bancas de qualificação de cinco estudantes – esse é um grupo essencialmente de comunidades tradicionais e só um deles não é Kalunga.

Importante participar das bancas para perceber o quanto o curso os jogou no confronto com a própria realidade e cultura, fazendo com que todos se sintam responsáveis pela preservação de seus elementos históricos, mitológicos e de costumes tradicionais. Eles assumiram o compromisso de registrar esses elementos e de compreender o sentido que eles têm para a própria comunidade. A pedagogia em si mesmo aparece como forma de conhecer a si e de produzir sobre si no seu espaço social. Despertou um afeto e um grande respeito pelas tradições de suas culturas. As festas tradicionais, os saberes sobre as ervas medicinais, os mitos contados pelos antigos moradores, a própria história da comunidade que nunca foi escrita e a tentativa de compreender qual a razão dos costumes estarem perdendo sentido para os jovens.

Essa é uma resultante do componente de história e memória e foi algo que reverberou naqueles que vivem em comunidades tradicionais, uma realidade distinta daqueles que vivem nos assentamentos que buscaram a memória da luta pela terra. Esses alunos, que optaram por esse tema no TCC, são os que buscam a preservação de suas memórias para que elas não se percam na massificação da cultura de mercado ou no mercado da cultura.

(Notas do caderno pessoal de campo)

Essas notas redigidas no dia das bancas, que foi um dia intenso de mais de seis horas consecutivas de trabalho, permitem ilustrar esse processo de comprometimento que o componente possibilitou como momento de pedagogia em si mesmo, afinal eles estavam aprendendo o que era história, memória, pesquisa, cultura, economia, política e ecologia a partir de si e de suas comunidades.

O mais interessante a destacar foi como o componente curricular mobilizou mais os moradores de áreas chamadas de “comunidades tradicionais”, que são aquelas que possuem memórias antigas que precisam ser registradas para que não se percam nas massificações do mundo moderno. Muitos deles ainda vivem em comunidades relativamente preservadas dessa interferência

massificadora do mundo contemporâneo capitalista. Alguns compreenderam como a festa religiosa não pode se perder no sentido de festa comercial, outro sentiu urgente registrar a sabedoria dos antigos que lidam com as ervas medicinais e outro registrou os contos, os mitos e os saberes populares¹⁸.

Essa mobilização evidencia-se no que os estudantes revelam por escrito:

*Flávio: **O que concluo é** que para desenvolvimento pessoal se faz necessário conhecer a própria origem.*

*Maria: **Senti** vontade de conhecer mais a história de minha família, que até então não havia me atentado para tanta sabedoria e riqueza que tinha de acúmulo.*

*Mateus: **O que eu concluo é** que a gente nasce, cresce, vive, morre e não vê tudo. Pensar sobre sua história causa alegria, nostalgia, saudades, indignação.*

(Notas dos estudantes da turma 3 no exercício de avaliação do componente de pesquisa de história e memória)

Esses depoimentos ajudam a pensar o quanto um processo de aprendizagem, que vincula numa mesma ação o conteúdo com aquele que aprende, é gerador de sentidos subjetivos inquietantes e mobilizadores do sujeito, revelando uma integração entre o objetivo e o subjetivo em unidade inseparável, entre os sentimentos e os processos de conhecimento.

Para concluir esse tópico que avalia o componente de pesquisa de história e memória, trago aqui uma vivência concreta com a turma 6 que, para mim, foi bastante significativa e que reflete a criatividade na ação docente.

A Prof^a. Isabel, historiadora e coordenadora do componente, solicitou a essa turma que preparasse uma mística sobre as dimensões do território (ecológica, econômica, política e cultural). O objetivo era a consolidação da aprendizagem dos conceitos que estávamos trabalhando teoricamente no dia da aula. Essa provocação da professora trouxe um resultado surpreendente.

Primeiro porque os estudantes imaginaram que não seria possível integrar todos os conceitos em um momento só, fazendo com que pensassem inicialmente pela construção de cenas separadas, uma para cada dimensão do

¹⁸Alguns destes trabalhos podem ser encontrados no repositório da UnB digitando as palavras chave: LEdoC. FUP, História, Memória, Educação do Campo.

território. Eles nos relataram que nesse contexto emerge a figura de um estudante que se posiciona como sujeito e questiona o grupo, coordenando-o e favorecendo a consolidação da integração de todas as dimensões numa só vivência. Esse momento ilustra a situação de tensão entre o singular e o social e os desdobramentos da tensão numa resolução alternativa que alcança um objetivo proposto que em princípio parecia ser inalcançável para alguns.

O resultado foi surpreendente também porque eles conseguiram trazer nessa vivência toda a realidade, que vivem nesses territórios camponeses, para dentro da sala de aula, tal como fazia sentido para eles: o camponês que compra o agrotóxico e que acaba morrendo envenenado, a força do mercado e do capital invadindo o campo e expulsando o pequeno agricultor de sua terra e de seu meio de sobrevivência, as expressões culturais tradicionais dos seus modos de vida na arte e na religião e também a política sendo manifestada nas lutas pelas reterritorialização. Na mística elaborada todos os elementos foram trabalhados de forma conjugada, o que facilitou a compreensão do quanto uma dimensão do território está inter-relacionada com a outra, materializando a unidade dos conceitos. A vida estava unificada, acontecendo ali concretamente na presença de todos em suas variadas dimensões.

Entretanto, o mais significativo desta experiência não está circunscrito nesse primeiro momento de apresentação da mística e sim quando tentávamos retomar os conceitos formais e abstratos na etapa seguinte, após o longo tempo de sua estadia em TC. Nesse momento de revisão e retomada conceitual na roda de conversa os conceitos estavam inicialmente esquecidos. Ao questioná-los oralmente o que era a dimensão econômica ou política, não estávamos conseguindo obter respostas claras ou mesmo fazê-los falar. Havia no ar um receio em verbalizar, um medo de errar, um esquecimento, enfim, todos os elementos que circundam os processos de aprendizagem formal da educação contemporânea.

Diante disto, considerando a dificuldade de verbalização do grupo, lembrei-os que tinham construído a vivência da mística na etapa anterior. A partir dessa provocação a memória começou a aflorar e eles conseguiram (re)construir todos os conceitos, descrevendo o que era cada uma das dimensões do território, querendo um, inclusive, atropelar o outro na fala. Em outras palavras, a experiência da mística como uma dramatização de conceitos contribuiu para

uma personalização, pois, ao lembrar a vivência, eles conseguiram falar sobre os conceitos abstratos, traduzindo o que aconteceu ao longo da mística em uma linguagem conceitual. Aquilo que tinha sido vivido no concreto do corpo voltava agora como conceito abstrato nas oralidades.

Esse é um aspecto importante de ser ressaltado, pois coloca em evidência a vivência do conceito e a possibilidade que essa vivência tem de facilitar o resgate do conceito teórico. Trabalhar só cognitivamente apresentou deficiências, porém, ao colocar outras possibilidades do humano, como a vivência, a construção do conceito no concreto, na possibilidade de experimentar o conhecimento, assim como a própria emocionalidade que isso suscita, a personalização dos conceitos aconteceu mais efetivamente.

É com essa possibilidade educativa que tem a vivência no concreto, com a presença do corpo, das emoções e das manifestações em ação que passo a apresentar CEBEP e as interferências que o professor Juliano faz nesse componente com o teatro, indicando que esses espaços, que usam a dramatização, são estratégias fecundas para uma pedagogia em si mesmo, pois integram na unidade da vivência e da experiência o conhecimento e o conhecedor, o sujeito e o objeto do conhecimento.

Conflitos estruturais brasileiros e educação popular (CEBEP)

A história de CEBEP é curiosa. É uma história legal, assim. É uma história que me animou no curso, inclusive.

(Diálogo aberto com Juliano, professor de CEBEP)

CEBEP é um componente que não existia no PPP inicial do curso. Esse componente nasce da percepção de que alguns conflitos sociais e culturais reais, que estavam sendo trazidos pelos estudantes a partir de seus primeiros trabalhos de inserção em TC, não tinham um espaço para serem tratados no curso, pois não havia no plano inicial espaço destinado aos conflitos específicos das comunidades concretas.

O fato de lidar com o concreto, que derivou das demandas das comunidades, estimula, assim, as reconstruções. Essa reconstrução é feita para atender temas como violência doméstica, racismo, as próprias dificuldades que

surgiram na relação com as escolas existentes. Eram temas relevantes que não teriam um momento claro onde pudessem ser debatidos e aprofundados conceitualmente e/ou teoricamente no projeto inicial do curso.

Esse movimento pelo respeito ao concreto das realidades sociais e culturais possibilita compreender CEBEP como um componente propício à pedagogia em si mesmo, pois sua origem está marcada pela conjugação entre o concreto de cada estudante em suas comunidades e as possibilidades de conhecimento dos conteúdos das ciências humanas. Na sua origem, CEBEP busca integrar o objeto do conhecimento com o sujeito do conhecer.

Da mesma forma é um espaço produtor de consolidação da proposta inovadora da alternância, tal como é possível perceber no depoimento do professor acima. Essa “inquietação” pela ausência de espaço concreto foi mobilizadora e fez com que esse professor sugerisse ao colegiado essa mudança na organização curricular do curso, posicionando-o como um sujeito da ação na consolidação da alternância como espaço de *práxis*.

CEBEP é, então, possibilidade concreta de integração entre a pessoa que aprende e os conhecimentos sociais, políticos e culturais que ela poderá vir a conhecer. Pela sua dinâmica de trabalhos de intervenção concretos que deveriam retornar em TU na forma de artigos e/ou relatos orais, a pedagogia em si mesmo encontra aí uma zona de possibilitação. Todavia, é nas singularidades que efetivamente configuraram ou não essa possibilidade, tal como será possível acompanhar nesse tópico que agora desenvolvo. Em outras palavras, não é o componente em si que favorece o processo integrativo do conhecimento e do conhecedor, mas a conjugação entre o espaço possibilitador e a ação dos estudantes como sujeitos.

O componente se articula em três eixos (teórico, metodológico e histórico) e foi assim pensado para facilitar a compreensão do conflito narrado, atualmente, na sua dimensão de tempo e de espaço, na sua dimensão conceitual e na sua dimensão estratégica de ação interventiva. Temas como o que é patriarcado, o que é latifúndio, o que é racismo, problemas de gênero ou questões da infância ganharam com CEBEP um local de atenção, sempre articulando essa realidade com o conhecimento produzido academicamente e com as possibilidades de organização da escola e da comunidade nas ações interventivas.

Juliano foi um dos idealizadores dessa proposta e se mostra preocupado com o protagonismo do estudante, não só com os conteúdos formais que precisa transmitir. Ele me conta que falou aos alunos:

“Então lhes falei: ‘Gente, vocês estão escrevendo prá mim! Os conflitos que vocês estão percebendo são muito ricos, muito férteis, permitem a intervenção, mas o formato ainda é o trabalho para o professor ler. E quem tem que ser o interlocutor disso são as pessoas lá.’ - Muito essa coisa da acumulação individual de conhecimento, né? Que vai, daí você se forma, faz o projeto, mestrado tal, mas sempre prá dentro, né? Sempre é endógeno. Você traz as coisas de lá, pensa prá cá e vai guardando aqui.

(Diálogo aberto com Juliano, professor de CEBEP)

Seu movimento de educador estimula o protagonismo dos estudantes, ao mesmo tempo que reverbera na produção de materiais que sejam destinados às próprias comunidades e não somente às estantes das academias. Esse movimento traduz CEBEP como um espaço favorecedor de uma pedagogia em si mesmo não só pelo componente em si, mas também pelo posicionamento de Juliano como um sujeito da ação pedagógica. Sua postura de cobrança pela ação do estudante como produtor de conhecimento destinado às comunidades e não às estantes adormecidas das academias é um propulsor diferenciado.

Outro elemento que entra nessa tecitura, para além da conjugação entre o concreto de cada comunidade, de cada vivência dos estudantes em suas singularidades sociais e a integração com os conteúdos de sociologia, ciência política e antropologia, o que ajuda a transformar CEBEP em espaço favorecedor de uma pedagogia em si mesmo é a formação do professor em teatro, instrumento que se soma como metodologia em sala de aula, unindo ainda mais organicamente quem aprende com o que aprende, uma vez que o teatro é vivencial, expressivo e relacional.

Mas é isso, quer dizer, a narrativa oral chega num limite do que dizer, por conta da dor, por conta do trauma, por conta do recalque da memória e quando você coloca em cena, você tem primeiro o reforço do grupo, né, quer dizer, as pessoas se veem e as pessoas estão uma

confiando na outra e a memória é repostada, sobretudo por um vocabulário gestual, que aflora, que é visto, mas não necessariamente racionalizado, mas de repente aquilo aparece. Então, quando eles vão representar a secretária do prefeito desdenhando o pedido de audiência, o prefeito dando tapinhas nas costas para cooptar o representante, é de uma malícia, sabe? É de uma riqueza, que tá lá toda a teoria sociológica do favor, dessa relação de compadrio entre grandes proprietários e profissional liberal. Só que eles não vão formular isso, não vão descrever teoricamente o que que significa aquele gesto, mas eles sabem o gesto e eles sabem repor exatamente o gesto com toda a malícia, com todo o cinismo da classe dominante e do modo como ela atua essa dinâmica.

(Diálogo aberto com Juliano, professor de CEBEP)

Esse relato acima, da mesma forma que o exemplo da mística usada anteriormente no componente de pesquisa de história e memória, possibilita uma estratégia de educação que envolve a pessoa como um todo, que vai além do espaço da razão, conjugando sentimentos, imaginação, vivência de emoções, expressões de elementos não conscientizados. Tudo isso faz com que essas possibilidades de ação concreta se convertam em momentos de ensino e aprendizagem, de transformação pessoal por meio da educação vivencial, trazendo ao protagonismo em primeira pessoa.

E mais, numa realidade concreta de dificuldade com a expressão escrita, a linguagem da voz, do corpo e da cena construída são elementos que favorecem o processo de desenvolvimento. O professor propõe a metodologia e o estudante, na vivência, personaliza o que aprende conjugando sua realidade e o conhecimento acadêmico na vivência dramática. A razão não percebe, mas os processos subjetivos de produção de sentido acontecem no espaço coletivo do teatro, favorecendo a aprendizagem por outras vias que não a racional.

E é simultaneamente singular e social, pois é um processo que não se faz unilateralmente a partir da ação do estudante, e sim a partir de uma articulação dessas ações dos estudantes em grupo com a postura de sujeito da ação pedagógica, que se manifestava na intenção do professor Juliano, com essa e outras estratégias, com seus posicionamentos, falas, história de vida, visão de educação e de mundo.

Em um dia, especificamente, em que trabalhava na devolução dos relatórios de TC, ele construía as falas sobre os resultados dos textos que os estudantes apresentaram e indicava que muitos ainda faziam o trabalho para exclusivamente cumprir com a tarefa e com isso denunciava a pedagogia do resultado, o fazer para ter a nota, que é um fazer que elimina a possibilidade de emergência do sujeito que aprende. Essa ação em sala é uma evidência de sua intenção em se posicionar como um sujeito da ação pedagógica, provocando os estudantes a se posicionarem como sujeitos que aprendem. Uma dialógica fundamental à pedagogia em si mesmo e aos processos educativos integrativos e desalienadores.

Essa tensão entre um sujeito da ação pedagógica e um espaço social educativo possibilita pensar que o modelo de educação tradicional é algo que ainda totaliza a postura concreta de muitos, mesmo em um espaço educativo que se quer inovador, tal como a LEdoC. Quando o aluno faz o trabalho para ter a avaliação por nota ou pelo simples registro de que fez algo, ele perde a oportunidade de integrar o conhecimento com a ação de conhecer e perde a oportunidade de crescer com isso, de se desenvolver como humano e se transformar. Essa atitude do estudante é um boicote ao projeto do componente, mas é, em grande medida, um boicote ao próprio desenvolvimento. Para mim, isso é um indicador de que não basta haver uma proposta formal se não existe a singularidade produtiva de cada um como sujeito que aprende.

Estar em sala de aula permitiu que eu acompanhasse as vivências dos estudantes, que eram compartilhadas de forma oral, sendo que os estudantes convidados eram aqueles cujo relatório de TC evidenciava um destaque em relação ao todo da turma.

Como forma de exposição da vivência concreta compartilho este trecho de meu caderno de notas pessoais:

Já nesse primeiro dia de sala de aula, encontro momentos importantes de integração entre a teoria e a prática por meio da aplicação concreta de conceitos. Juliano afirma: “o impacto do trabalho vai para além daqui da sala de aula.” Com isso está querendo deixar claro que o processo educativo não está restrito ao que acontece dentro das quatro paredes da sala de aula da universidade. E que a

ação concreta na comunidade é fundamental para que isso se consolide.

O primeiro relato foi o da Nair do Vão de Almas. Ela fez um trabalho de mobilização para conseguir uma escola na sua comunidade. Reuniu algumas pessoas e conseguiu entrar com a questão juridicamente, caminhando longe pelas instâncias do direito chegando ao ponto de dialogar com a Câmara Legislativa. Nesse momento, a partir da vivência concreta da estudante, o professor lembra a teoria e o que eles aprenderam em sala de aula sobre Gramsci. Já nesse primeiro dia e nesse primeiro relato de um aluno, encontro uma materialização da pedagogia em si mesmo, ou seja, a aprendizagem não restrita à leitura de um texto e a construção mecânica de um resumo ou das elaborações de respostas de forma automática a um estudo dirigido, mas a materialização de um conceito teórico (táticas e estratégias) que ela conheceu em sala de aula e aplicou em TC, mesmo sem perceber que aplicava.

(Notas do caderno pessoal de campo)

O interessante desse relato é a sua ação de mobilização e de concretização de uma ação. Não importa o resultado, e sim o movimento da pessoa como um sujeito que encara um desafio (conseguir uma escola) e busca as alternativas frente a esse desafio (mobilização, abaixo-assinado, construção e encaminhamento de documentos oficiais). Na vivência de Nair também não importa que ela tenha feito a ação de intervenção já de posse dos conteúdos, mas sim o quanto conseguiu avançar nessa apropriação depois que dialoga com seu professor e sua turma agora em sala de aula. O que vale é a ousadia de ter partido para a ação e os desdobramentos dessa ação em termos de aprendizagem em momento posterior.

Outro relato: Graça, também de uma comunidade Kalunga. A Graça fez uma intervenção que deu certo. Eles têm escola na comunidade, mas a escola não tem água e a água chega bombeada por um motor que a tira de um rio que muitas vezes está com barro no tempo das chuvas ou até mesmo poluído pela presença de um animal morto, fato concreto de um tempo passado. A Graça mobiliza a comunidade na

meta: conseguir água! Faz uma mobilização social e intervém na realidade.

(Notas do caderno pessoal de campo)

Nesse segundo relato também aparece mais uma vez um posicionamento de ação frente a um impasse, um desafio, ou seja, mais uma vez o favorecimento à configuração de um sujeito, algo que acontece pelo modelo de educação que prevê a integração entre o que se aprende na universidade e o que é possível vivenciar de forma concreta na comunidade. Seu relato é outra possibilidade de exemplificar e ressaltar a integração entre o conhecedor e o conhecimento na ação e no protagonismo em primeira pessoa. A estudante tinha como meta um trabalho acadêmico, assim consegue mobilizar pessoas na sua comunidade e resolve um problema concreto da escola, que a partir desse momento não sofre mais com a ausência de água encanada. Em outras palavras, faz-se a unidade entre o produtor do conhecimento e o seu produto para além do conteúdo formal em questão.

Assim, com esses exemplos concretos que iam sendo apresentados, que foram vivências no real daqueles que narravam o fato, o professor aprofundava a teoria e estimulava a reflexão de todos, pois a dinâmica suscitava o debate, os questionamentos e as trocas que permitiam o envolvimento dos presentes nesse encontro, nessa roda de cultura.

Os alunos que atuavam em suas comunidades praticando esses conceitos teóricos, ainda que não de todo intencionalmente, começam a se configurar como agentes da organização, os intelectuais orgânicos que possuem a função de favorecer a ação de transformação social. Nessa dinâmica de compartilhamento de experiências em TU, junto com o diálogo provocador do educador em sala de aula, a inquietação emerge, pois vários ali presentes viviam dinâmicas semelhantes em suas comunidades de origem.

Assim, pude perceber o quanto CEBEP possibilitava um estímulo à construção do sujeito que aprende, favorecendo uma pedagogia em si mesmo no espaço social. O professor provocava solicitando as ações concretas nas comunidades, ao mesmo tempo em que articulava as vivências empíricas com conceitos teóricos. Os estudantes (alguns) se transformavam em educandos que aceitavam o desafio e buscavam colocar em prática o que estavam conhecendo

com o compartilhamento de saberes em TU. Ao executarem uma ação de intervenção em TC ocorria a aliança entre a teoria e a prática na educação em primeira pessoa e na ação dialética de conhecer para transformar e transformar para conhecer. É nesse sentido que a alternância se revela integradora, desalienando o conhecimento de quem o conhece.

Minha vivência com CEBEP revelou a expressão de sujeitos não só da aprendizagem, mas também sujeitos de suas comunidades, sujeitos de sua realidade social. Eles precisavam criar experiências, que possibilitassem a construção dos textos de intervenção, que eram destinados como tarefa de TC. Ainda que muitos na turma não tenham alcançado esse patamar, as experiências compartilhadas me ajudaram a compreender essa dinâmica de aprendizagem configurada socialmente através da relação entre um sujeito da ação pedagógica, ou seja, o professor posicionado na provocação e na criação de uma estratégia de integração do conhecimento e do conhecedor em unidade; e os sujeitos que aprendem, poucos de uma sala de mais de 40 alunos, que encararam concretamente o desafio de intervir como protagonista na sua vida cotidiana para conhecer, desenvolver a si e à sua comunidade.

Esse encontro dialógico que integra diferentes tempos e diferentes espaços numa vivência de aprendizagem, cuja referência do processo é o sujeito posicionado, é o que se pode traduzir como uma pedagogia em si mesmo, uma vez que o que acontece não é somente um processo racional e intelectual, mas um campo vivencial e transformador de si e do seu mundo.

Esses dois componentes curriculares da LEdoC, que acompanhei de perto, ajudaram a construir essas reflexões sobre o protagonismo na educação, indicando que existe uma singularidade no processo de aprender, uma vez que ele não é algo natural e nem universal, e sim uma construção intencional que organiza o processo de conhecer numa unidade sujeito e objeto, unidade esta que é intrínseca aos processos subjetivos humanos. São essas singularidades que agora passo a explorar para ampliar as reflexões.

A construção pela intervenção

Para complementar a construção dos relatos da observação participante, apresento agora a construção que deriva da ação de intervenção no grupo de CIEMA da turma 4. Os componentes de pesquisa de história e memória e CEBEP foram trabalhados como momentos inerentes ao curso que agiram como possibilitadores de uma pedagogia em si mesmo. Entretanto, nessa segunda parte da construção a dinâmica se organiza sob outra perspectiva, uma vez que ela é resultante de um processo interventivo.

Nesse momento, entra em evidência um espaço social criado intencionalmente para provocar atividades psíquicas de criatividade, memória, integração de saberes, expressão afetiva e simbólica na relação com a produção do conhecimento, dentre outros. A partir de algumas dinâmicas individuais singulares será possível abrir algumas reflexões sobre a maneira como o conhecimento e o conhecedor se organizam em unidade, buscando aprofundar na compreensão da integração entre o sujeito e o objeto.

A saga de João: o viver do Eu no Outro.

Um de meus colaboradores na pesquisa foi o professor da área de Ecologia que me permitiu acompanhar suas aulas em duas turmas, a turma 4 e a turma 5. A primeira em etapa de Estudos Específicos (NEE) e a segunda em etapa de Núcleo Básico (NEB). A partir dessa vivência como observadora, tive sua autorização para usar seu espaço no curso para desenvolver essa sessão de trabalho. Uma das possibilidades de intervenção em seus componentes está ligada diretamente ao tema que esse professor trabalhava com os estudantes, que eram os grandes temas ambientais do campo, os grandes temas ambientais mundiais e a diversidade dos seres vivos. Esses componentes de ecologia favorecem, em muito, o estudo da unidade entre o conhecimento e o conhecedor, uma vez que a ecologia é uma disciplina humana e transdisciplinar, por excelência. Em outras palavras, a Ecologia é uma ciência una e múltipla ao mesmo tempo, pois integra o humano e a natureza em unidade e transdisciplinaridade.

Assim, o professor responsável permitiu que eu elaborasse uma avaliação escrita para a disciplina de grandes temas ambientais mundiais, que seria simultaneamente um instrumento de pesquisa. O fato de ser uma “avaliação formal” permitiu que fossem explorados os aspectos que se relacionam com as dinâmicas avaliativas, para além do descompromisso de ser “só um instrumento de pesquisa”. Havia no contrato com os participantes a regra de que o exercício “valeria nota”. Assim, o espaço que construímos durante a aplicação do instrumento avaliativo era ambíguo, uma vez que era um momento dedicado à pesquisa, ao mesmo tempo, que era uma situação de avaliação de conteúdos formais.

O exercício tinha intenções colocadas, algumas prontas, típicas dos conhecimentos formais fechados e outras em aberto para que eles criassem e imaginassem saídas aos impasses. Ele começava com uma história, que era fonte de inspiração, um primeiro grupo de questões, uma folha com alguns conteúdos da disciplina e um segundo grupo de questões. A primeira questão foi-lhes apresentada como questão de pesquisa e todas as demais como questões avaliativas dos conhecimentos dos componentes de Ecologia e que iriam “valer nota”, para que esse elemento formal também comparecesse no processo, suscitando, assim, produções relativas à avaliação formal.

A abertura do exercício era um conto indutor de uma situação de vida de um morador do campo em impasse e isso abria as possibilidades de imaginação, tendo que buscar como recursos produtivos a criação da articulação entre o conhecimento compartilhado no curso e aquilo que eles mesmos traziam como conhecimento acumulado de suas vidas pessoais. Além disso, o exercício como um todo buscava a necessidade de memória, uma vez que, para além dos conteúdos de Ecologia, eles deveriam também formular respostas com base nos conteúdos do componente de pesquisa de história e memória que eu havia compartilhado com o grupo em etapas anteriores. Aqui havia a intenção de investigar como esses conceitos seriam lembrados e articulados com os conceitos do componente em questão, todos ligados ao grande tema da ecologia humana.

Essas características do instrumento possibilitaram que as questões avaliassem conhecimentos, mas elas avaliaram também as vidas pessoais e os sentimentos de cada um que interagiu com a proposta. A dinâmica avaliativa

possibilitou produções pessoais que os conduziram à construção de posicionamentos vinculados às configurações subjetivas de personalidade, de aluno da LEdoC com as ansiedades inerentes do “ter que acertar” e também da situação atual de produção sem pressão e com permissão de criatividade, uma vez que isso se traduzia no meu papel ambíguo naquele momento de ser e não ser autoridade ao mesmo tempo.

O início do processo foi relaxado, pois a primeira questão não tinha o “peso da prova”. Entretanto, na medida em que surgiram a segunda, a terceira (que era dividida em duas) e a quarta questão, a pressão pelo “sentir-se avaliado” começa a emergir no espaço social. As falas (inevitáveis) começam a aparecer e as questões emergem nas variadas expressões orais. Essa condição social ressalta a necessidade de integrar o escrito ao dito¹⁹, construindo assim a complexidade do fenômeno produzido.

O que esse momento de avaliação formal indicou foi que existe um saber, mas junto com esse saber existiam outras coisas, dentre elas o forte medo de estar indo ou não na direção certa rumo ao alvo, que seria “o acerto”. Isso emerge como fruto da educação unidirecional que pressupõe que o rumo esperado é o acerto e a dúvida da pessoa sobre estar mirando no alvo ou não produzia uma ansiedade que se dissipava na fala. Em alguns momentos, inclusive, com muitos falando ao mesmo tempo.

Nesses momentos em que eles duvidam, eu estimulava:

“Vocês sabem! Eu sei que vocês sabem.”

Então, Laura fala:

“Saber, sabe. O difícil é colocar no papel!”

Laura é um personagem camuflado, que pouco aparece, mas que está bem presente no seu silêncio e postura imperceptível no todo. Depois de muitos falando ao mesmo tempo, alguns com queixas expressivas, tipo Jurema, que fala alto e que não tem receio de falar, Laura fala pela primeira vez. Quando se manifesta toca em um ponto central: a dificuldade desses estudantes com a expressão gráfica, com o trazer o pensamento abstrato ao registro escrito e ultrapassar a barreira que está colocada entre uma e outra forma de expressão.

¹⁹ Essa sessão foi gravada integralmente, possibilitando conjugar o que escreveram no instrumento avaliativo com o que verbalizavam no momento concreto da ação.

Esse é um detalhe que merece destaque, pois faz parte das configurações subjetivas da relação dessas pessoas em específico com a educação formal e acadêmica. Para a maioria deles, a pressão por ter que “escrever correto”, agora que estão na universidade, é fonte de ansiedade. E mais, escrever com português correto um conceito formal correto caracteriza uma dupla ansiedade.

Nesse sentido, percebo que é importante considerar esse elemento de interferência. Se focarmos somente no que produziram graficamente, corremos o risco de construir uma percepção parcial de seu processo de produção, sendo que o exercício avaliativo não pode ser compreendido exclusivamente como algo fechado em si e sim como um todo dinâmico que precisa levar em evidência o momento de sua execução, aqui compreendido na interpretação como “momento concreto do curso da ação de produção escrita”.

O instrumento de pesquisa²⁰ em foco só ficará completo se for trabalhado na unidade da produção oral com a produção escrita, na unidade do singular com o momento social de trocas orais, na unidade de quem produz e daquilo que ele produz. Só assim torna-se possível compreender que a educação é um processo subjetivo que integra emoção, pensamento, memória, criatividade e fantasia, sem conseguir dimensionar o “tamanho” da contribuição de cada um desses elementos no todo.

Para aprofundar o debate sobre a unidade do sujeito e do objeto do conhecimento, avanço agora na construção de três casos significativos que possibilitam gerar inteligibilidade à pedagogia em si mesmo como categoria teórica que ajuda a pensar a desalienação dos e nos processos educativos. Cada singularidade indica que conhecer é algo intrínseco ao conhecedor, um processo de construção de si e do conhecimento em simultaneidade e produção subjetiva complexa.

Jurema

Jurema é um caso interessante a explorar. Seu desenvolvimento intelectual é defasado por conta de sua realidade educacional do campo, mas sua espontaneidade e vontade são facilitadores de seu processo de

²⁰ Para que a compreensão do texto fique maior é importante remeter-se ao apêndice 06 para uma avaliação detalhada do exercício em foco.

desenvolvimento humano. Com essa característica de esforço e vontade, sua defasagem não representa um limite que bloqueie seu processo de conhecer. Ela reconhece seus limites intelectuais formais, mas é de uma precisão invejável na hora de produzir conhecimentos, processo que está para além do campo intelectual.

O medo habitual que sente em escrever por causa da dificuldade com a grafia não foi um bloqueador de sua produção, pois havia uma condição de “liberdade” na escrita, uma vez que deixei claro o comando de que eu não iria considerar os erros de português. Essa evidência fica mais clara quando um dia, ao comentar que eu iria passar o resultado da avaliação ao professor, pois afinal estávamos também fazendo um exercício que seria uma avaliação do componente, ela expressa imediatamente:

- Você disse que não ia mostrar isso ao professor!!

Seu tom de voz era de uma nítida repreensão ao meu ato, pois se eu fosse fazer isso, quebraria nosso contrato. Ela sabe que erra muito ao escrever e esse professor é um dos que mais cobra uma escrita correta. Essa cobrança atua como um limitador de sua produção ao gerar ansiedade. Entretanto, ao livrá-la desse “peso” ela sentiu confiança em expor o que pensa e alcançou elaborações surpreendentes.

Ela é de origem simples, mas se posiciona com firmeza, usando bastante da fala nas rodas de conversa de nossa sessão de trabalho, narrando sua vivência sempre com fortes tons emocionais e na sua fala sempre aparece a linguagem clara do morador do campo brasileiro.

“É um problema muito complicado!”

Na primeira questão do exercício escrito Jurema elaborou um texto em primeira pessoa, assumindo para si a vivência do personagem e descrevendo o impasse da vida de João com uma linguagem bastante cotidiana, como se fosse alguém da roça conversando com um amigo. Ela escreve:

“vou fazer minha casinha, meu curral, meu chiqueiro, limpar o espaço de minha horta!”

E produz para João uma história de um vencedor que, mesmo sabendo das dificuldades, sente que vai superar as adversidades:

“pois nós caboclo não temos medo do trabalho duro e pesado.”

Nessas suas manifestações, tanto orais, quanto escritas, ocorre produção de sentidos subjetivos, pois viveu a identificação com o personagem e expressou isso, muito mais do que a tradução de um conteúdo formal. Na liberdade de produção ela integra a si mesma ao que produz, unindo sua cultura, seus símbolos e seu afeto. Seu texto mostra que foi além do “falar em primeira pessoa”, pois ela “viveu a primeira pessoa”, tal como indica o trecho abaixo:

“Está me doendo o coração só de imaginar a minha casinha e a história da minha vida embaixo d’água. Mas vou levar minhas lembranças no pensamento e coração.”

Na segunda questão da avaliação, apesar do primitivismo na expressão escrita, ou seja, os erros de português gritantes, a falta de concordância e o processo de raciocínio sem pausas e encadeamentos, mostra a busca pelo uso mais conceitual e seu esforço em posicionar-se como aluna da LEdoC:

“No meu ponto de vista João deverá fazer em seu lote uma plantação ecológica, limpando o seu terreno só o necessário sem ter que derrubar as árvores sentenárias e aquelas que esteja em extinção, não utilizar o agrotóxico nas suas plantações, e que ele utilize o polo cultivo, pois assim poderar controlar as pragas das suas plantações; ele deverá preservar as beiras dos rios e coregos e nascente, viver em total harmonia com a natureza, pois é ela que nos da sobrevivência.”

Menciona coisas que sabe, como desmatar só o necessário, preservar a mata mais ancestral ou ameaçadas de extinção, não usar produtos químicos tóxicos ao sistema natural, cuidar nas nascentes e áreas ribeirinhas e estar em harmonia com a natureza, garantindo assim sua sobrevivência enquanto espécie natural. Nesse sentido, Jurema é um caso interessante para evidenciar que o

desenvolvimento da inteligência e da compreensão está para além da evidência da forma. Ela indica na questão que captou o essencial do que foi falado ao longo do curso, ainda que de forma singela, sendo interessante perceber como incorporou com nitidez os dois comandos do instrumento, ou seja, na primeira ser João e pensar por ele e na segunda ser um estudante da LEdoC. As duas construções são distintas e estar posicionada como um estudante da LEdoC aparece sutilmente na forma que escolhe começar o texto:

“No meu ponto de vista ...”

Enquanto uns usaram mais a memória no processo construtivo, Jurema usou bastante a imaginação. Construo essa percepção a partir de sua experiência com as questões 3 e 4 do exercício. No momento da aplicação em que o “relaxado” da pesquisa foi dando espaço ao “tenso” da avaliação, emergindo essas questões mais formais no instrumento, muitos duvidam, principalmente pela estratégia de usar palavras diferentes dos conceitos passados pelo professor, mas que teriam o mesmo sentido. E a questão leva ao medo do conseguir acertar, pois pareceu difícil. No meio das falas de dúvidas eu comento:

Lembram daqueles quadrinhos que eu pedi para vocês olharem?

E Jurema verbaliza:

Ah, não professora, oh. Ninguém olhou esse

Eu a estimo:

“Mas,... o que que sustenta João? Olha lá e escreve aí prá mim . me diz, o que que sustenta o João?”

Jurema responde imediatamente:

“ah, a galinha, o porco”

E ri.

A percepção de que tinha como buscar uma resposta explícita a aliviou e permitiu que ela produzisse sobre a questão de forma imaginativa como uma aluna da LEdoC. A insegurança cedeu espaço à certeza de produção. O impacto do medo se dissolve na possibilidade de traduzir com palavras que são conhecidas por fazerem sentido para ela. E, não sendo eu a professora oficial

da disciplina, tenho a possibilidade de relaxar a “exigência” e com isso facilito a expressão daqueles que, como Jurema, temem muito o processo educacional formal. Ela não precisou “lembrar conceitos”, pois teve permissão para criá-los.

Assim, na resposta da questão 3 coloca:

“Por João ser um caboclo da roça ele se sustenta e sustenta sua família com produtos que ele planta em sua terra, com leite de sua vaca, com ovos e carne de suas galinhas, com carne e gordura de seus porquinhos e ainda ele utiliza elementos da natureza como peixes, plantas que podem ser comestíveis. Pois a natureza é rica em diversas fruteiras e plantas que pode ser utilizada por homens, mais se respeitando a natureza.”²¹

Escreve que João produz feijão, arroz, mandioca, leite, carne, gordura, ovos e não consegue ir ao conceito de energia, ficando na expressão concreta daquilo que sustenta um caboclo que mora na roça, sendo que sua resposta não pode ser considerada errada conceitualmente. E, para além do escrito no texto indutor, imaginou outras saídas para seu sustento, tal como os peixes e plantas comestíveis da mata.

Jurema é uma camponesa típica do interior de Minas Gerais, pessoa humilde, da roça, a “cabocla”, como ela mesmo coloca em seu exercício escrito ao qualificar João: o caboclo sem ser pejorativo, mas com o orgulho de assim ser e é dessa forma que entende aquilo que sustenta João e que ele produz.

E na sequência ela verbaliza:

“Esse daqui vou deixar assim mesmo (fala da questão 3), agora essa daí, professora, eu não tô lembrando não (fala da questão 4). E a senhora pegou nós bem depois de um dia de exercício de cálculo.”

O exercício demandava memória, mas permitia também criatividade. Com essa expressão oral ela me indica que a mente estava cansada de exercícios mecânicos de raciocínio formal e isso a bloqueava ao estímulo de um raciocínio mais criativo. O comando de que o exercício era avaliação, mas que também

²¹ Especialmente neste trecho eu corrigi seus erros de português para que o sentido fique mais claro.

não era do tipo “exigente” perdia, assim, espaço para uma produção pessoal de cansaço, dificuldade, bloqueio.

A resposta para a quarta questão precisava articular um pensamento complexo, pois vinculava os dois componentes, e Jurema, na simplicidade de seu raciocínio, mesmo acreditando-se cansada e limitada, consegue fazer isso. Ela não consegue estimar muito bem a dimensão do impacto que a comunidade sofreu, mas consegue ir da ecologia para o sentido de política, transitando entre os conceitos dos dois componentes solicitados.

Ela escreve:

“Essa terra onde João e sua família morava sofreu um grande impacto ambiental pois para a construção da represa foi necessário fazer grandes escavações, assim retirando não só os moradores como também as vegetações daquele local para a geração de energia, com isto eles interferiu no meio ambiente, no clima daquele local, isto é, poder político onde os grandes mandam e fazem sem ao menos da o direito do pequeno se posicionar, no seu direito como donos daquelas terras.”

O Processo de produção de Jurema ajuda na reflexão sobre a categoria da pedagogia em si mesmo, uma vez que ela constrói e produz mais com base na sua vida concreta do que com base nos conceitos formais que aprendeu. Ela não abandona esses recursos formais, mas se sente mais à vontade para produzir com base no seu viver, no seu saber cotidiano e na forma de vida que aprendeu a partir de gerações anteriores, assim como na sua capacidade imaginativa. Mesmo verbalizando que o exercício de matemática a consumiu intelectualmente, lança mão do recurso da produção criativa para elaborar as respostas. Sua experiência de estudante da LEdoC se produz a partir de suas configurações subjetivas de moradora do campo e não é exclusivamente a sua intelectualidade que coordena seu processo de produção, mas também sua emocionalidade, sua simbologia e seus recursos de subjetividade social.

A memória que emprega é a memória da vida e não a memória dos conceitos. Ela está dessa forma integrando o que é ao que precisa produzir formalmente como um “trabalho de avaliação conceitual acadêmica”. O caso de Jurema nos ajuda a pensar que a abstração máxima de conceitos se fará mais precisa se for conjugada ao concreto do cotidiano, principalmente em casos de jovens que não tiveram a oportunidade de “maturar” o intelectual em graus de

exigência superiores, tal como é feito nas crianças de escolas particulares de centros urbanos.

Julia

Julia é uma pessoa de fácil sorriso e comunicação. A configuração de sua personalidade conta com uma expressão de timidez, o que lhe dá um tom contraditório. Diz ter timidez ao falar para todos na plenária, mas sua ação desconstrói essa interpretação que faz de si mesma, pois sua fala sempre foi eficiente, conseguindo transmitir seu recado aos demais.

Foi sempre uma das mais colaboradoras e comprometida com a pesquisa da subjetividade, sempre fazendo questão de afirmar: “pode gravar, professora!” – mostrando não ter receios de que suas ideias e pensamentos ficassem registrados.

Quando encontro suas primeiras questões escritas sobre a saga de João, percebo que ela representa, na turma, aquele tipo de “aluna aplicada”. Lê, estuda e escreve bem e escreve muito.

Na primeira questão do exercício sobre João escreveu uma redação com letra legível e clara, com poucos erros de português, o que lhe afasta do equilíbrio da turma. Não reclamou do barulho das conversas durante a atividade, do tempo cronometrado ou do cansaço mental pelo exercício de matemática da dia anterior, o que também a afastou de todos os demais equilíbrios que apareceram na turma naquele momento do curso da ação de produção escrita.

O resultado de seu primeiro texto foi como o de um aluno de estudos elementares perfeitos, o clássico nota 10. E meu encontro com seu longo texto escrito me faz reafirmar que Julia é um caso interessante a ser explorado, pois fez uma redação em primeira pessoa revelando um processo de introspecção em tensão com seu mundo exterior. Quem falava era João, mas o texto indica que falava de si mesma, de seu conflito entre o ter que largar um lugar seguro e o ir para outro desconhecido.

(...) No entanto, acredito que ficarei muito abatido pois perderei muitos traços culturais e coisas que eu gosto de fazer nesse local. (...) No entanto, como ainda falta uns dias para mudarmos irei buscar junto a outras pessoas da comunidade para

estarmos reunidos e lutar para não mudarmos daqui. Mas, se não conseguirmos temos que ir primeiro no assentamento e conhecer famílias. Assim, podemos criar laços comunitários com os assentados e buscar mais forças para não mudarmos daqui.”

Seu texto marca o conflito entre o ir quase inevitável e o grande desejo de ficar, sendo que a base de apoio é a comunidade, os laços sociais. Uma das saídas seria, então, conhecer as famílias do novo local para ter mais forças para manter-se no próprio lugar de moradia. Tem dúvida quanto ao futuro, mas já tem propostas para o presente (ir lá no local ver se tem pessoas já organizadas) e isso reflete bastante a sua própria vida de filha de lutadores do Movimento dos Sem Terra.

“Vou perder minhas raízes, mas posso criar novos laços. (...) O momento não é fatal, de final da vida, mas de certeza de continuidade.”

As inquietações relativas às perdas são suplantadas pela esperança que a luta coletiva garante, evidência clara de sua história de vida pessoal.

Na produção da segunda questão, Julia de novo escreve muito e perde um fio condutor coerente. Continua na redação da “forma”, usando palavras de efeito (contudo, devido, ou seja), mistura a vida pessoal com os conceitos abstratos do curso, falando dos sofrimentos pelas perdas. João está deixando um modelo de vida mais agroecológico e passará a um outro modelo, como novas práticas e filosofias. Estará perdendo certos modelos culturais ancestrais e irá incorporar novos modelos, valores e relações econômicas.

Seu embate textual é interessante para ilustrar como é possível pensar em um todo. Não são os conceitos fragmentados o que reforça a aprendizagem, mas o sentido de integridade e integração entre os muitos. Julia falou, sem estar falando, de economia, de antropologia, de sociologia, de história e também de ecologia. A possibilidade de construção, por parte do professor, de uma questão que provoque o raciocínio criativo estimula a construção de domínios conceituais complexos, mesmo sendo o estudante alguém vindo de classes desfavorecidas educacionalmente.

“(...) o seu modo de vida de forma de lidar com a terra, com o meio ambiente, ou seja, com os recursos naturais e meios de produção sofrerá um impacto, devido a um processo de desenvolvimento produtivo capitalista de bens e serviços através da apropriação das riquezas naturais não só acabará com todo um processo histórico adquirido e existente na comunidade, mas causará um sofrimento na comunidade do João pelo motivo de não serem valorizados em suas terras e no seu modo de vida.”

Na terceira questão consegue articular bem os conceitos e ela continua na representação pessoal de ser aluna inteligente e capaz. No espectro de possibilidades da turma posiciona-se como a que escreve bem e consegue abstrair os conceitos trabalhados no curso de Ecologia, desde a primeira questão. Nessa questão é praticamente a única na turma que usou alguns dos conceitos (termos) esperados como carboidratos, fibras, nutrientes e energia.

Por exemplo, na segunda questão colocou que João produz “alimentos” e não o que Jurema e outros colocaram como: galinha, porco, mandioca, mostrando seu diferencial no grupo em termos de abstração.

Entretanto, é na quarta questão do exercício que uma produção significativa se constrói. Nessa questão ela colocou o seguinte texto:

“Durante o período de início do projeto até o término da construção da hidrelétrica e depois o seu funcionamento houveram muitos impactos. Inicialmente a comunidade sente desvalorizada, existe uma desterritorialização dos mesmos do local. Sentem-se indignados pela falta de valor como seres que possuem uma história, um processo de vivência, sentem-se expulsos das suas próprias terras, das suas casas para irem p/ outro lugar que não sabem como é e dar isso tudo por causa de um sistema político que usurpa das pessoas e dos recursos naturais para dar lugar importância ao capital. Dar Realizar hidrelétricas com função de investir em ~~mi~~ bilhões de dólares para aumentar a desigualdade social. Perderemos o nosso João e sua comunidade perderão o vínculo existente com o local que residem a ~~em~~ muito tempo, suas questões culturais, costumes e jeito de lidar com a natureza e com outro está afetado. A dúvida existente quanto a sua nova vida é enorme. Sem contar a tristeza de ver tudo sendo acabado, afundado: a sua casa, os animais, as plantas, a igreja dos domingos, entre outros. A sua vida mudará e de sua comunidade terá mudanças profundas. Sem contar, a natureza que terá mudanças, com o surgimento de ~~na~~ doenças e destruição dos seres vivos.”

Esse texto permite dialogar com a aprendizagem como produção de sentido subjetivo e sua relação com o sujeito. Julia, nessa produção, se coloca como um sujeito da história e do saber de sua vida.

Tentei preservar a forma exata de sua escrita, pois existem palavras curiosamente sublinhadas, ao invés de sobretaxadas, que parecem ser palavras que ela queria eliminar do texto, mas essa sua opção possibilitou entrever subtextos significativos. Por exemplo, a intensidade de sua indignação com a situação social que vive João se manifesta na intenção de escrever “milhões”, mas que acaba optando por “bilhões”.

O momento mais significativo é quando ela começa a frase dizendo que “perderemos o nosso João” e continua de uma forma que indica que sua intenção era escrever “João e sua comunidade perderão o vínculo” com seu local de origem, sua terra primeira, sua fonte de vida, história e cultura.

Ao deixar no texto a frase “perderemos nosso João” mostra o colocar-se na vida de João ao mesmo tempo que o coloca em sua vida. Ao responder a uma provocação articula o que lembra, o que imagina, o que sabe, mas articula, principalmente, o que conhece de sua vivência pessoal concreta.

Seus erros de português transformam seu texto em poesia. Ela traduz a fala do morador do campo e seu lamento pela perda de sua terra e de suas raízes culturais, que aparecem expressas como produção de sentidos subjetivos de uma pessoa do campo.

Isso indica existir uma referência no sujeito no momento da produção e não nos conceitos abstratos. Seria no sujeito que se integra o passado, o presente e o futuro do conhecimento, no tempo presente do curso de uma ação. No caso de Julia, sua ação é uma produção de uma resposta escrita à uma avaliação formal que lhe solicita falar do que aprendeu.

A reflexão que aqui é possível construir é o fato de que Julia fala de si e integra-se ao objeto do conhecimento, pois articula o saber abstrato conceitual ao concreto em si, na sua história que emerge no relato e no seu momento concreto atual de estudante de Ecologia. Como ela também lembra dos conteúdos do componente distante de pesquisa história e memória, consegue o pensamento articulado entre muitos saberes de uma forma até espontânea, uma vez que tem por base falar de sua própria vida de moradora do campo.

Ao estimar o impacto ambiental que a comunidade sofreria, parte do sentimento e escreve:

“Inicialmente a comunidade sente desvalorizada. (...) Sentem-se indignados pela falta de valor como seres que possuem uma história,”

E nesse impulso emocional produz sua escrita conceitual, conjugando com coerência os conceitos trabalhados nos componentes do curso, indicando presença de memória junto com imaginação, componentes importantes de um processo de aprendizagem como produção subjetiva.

A história de Julia é a história da criança filha de sem-terra, que morou em lonas pretas, que participou da grande marcha até Brasília, vinda dos rincões do MT, quando ainda era uma criança de 3, 4 anos. Hoje está na universidade, o que, na subjetividade social de sua família e cultura, significa uma vitória, uma conquista, uma luta real que virou resultado concreto: o sonho da Escola do Campo. Ela estudou nas primeiras escolas dos primeiros assentamentos no Brasil e agora se forma como licenciada em Educação do Campo.

Mostra, inclusive uma capacidade intelectual diferenciada em comparação aos outros colegas vindos do campo, pois está acostumada com as qualificações dos trabalhos do MST como instituição, que trabalha na formação do intelectual orgânico, intelectualizando seus integrantes em cursos frequentes de capacitação. Tem isso como vivência, como história de vida, como processo de formação pessoal.

Júlia nos ajuda a pensar sobre as fontes de recursos de produção. Ela elabora as saídas para a vida de João conjugando sua própria história de vida, os elementos intelectuais e conceituais que encontrou no curso e os dramas sociais e culturais que sempre acompanhou de perto, desde a mais tenra infância.

Tanto Jurema quanto Júlia favorecem a construção da hipótese de que a produção do conhecimento é um processo que conjuga as diversas dinâmicas psíquicas (não só as intelectuais) que partem das mais variadas fontes de recursos (vida pessoal, informações do curso, momento concreto da ação), revelando a unidade entre o conhecimento produzido e aquele que o produz e

evidenciando que a educação pode ser compreendida como um processo em primeira pessoa, desalienando, assim, sujeito e objeto.

Marcos

Esses três casos que escolhi para elaborar possuem um ponto em comum que os distancia do equilíbrio da turma: são pessoas solteiras, sem filhos e com família que dá forte apoio aos seus estudos, o que configura, subjetivamente, sua possibilidade de estar “inteiro” na LEdoC. Não estão sofrendo saudade dos filhos, como outros do grupo, mas vivem a certeza de que a saudade, que sentem de suas famílias, é algo positivo, pois eles estão passando as dificuldades de estar em Brasília no curso, certos de que tem um porto seguro, que os apoia, e que os aguarda no retorno.

Jurema, Julia e Marcos possuem essa configuração em seu estar na LEdoC e foram os três que, nas produções escritas, mais possibilitaram a construção da inteligibilidade da categoria de pedagogia em si mesmo. Marcos teria como diferencial o fato de ser do sexo masculino, mas tem também outra particularidade, só que em relação ao grupo como todo: começou o curso na turma 3 e o continua com a turma 4. Essa particularidade influenciou na nossa relação, pois ele não esteve tão próximo de mim no componente de história e memória. Isso configurou um caráter mais ambíguo na materialização de nossa relação entre o eu-professora e o eu-pesquisadora.

Na medida em que o trabalho foi avançando, e eu fui demonstrando me interessar por sua produção escrita, ele foi ultrapassando um limite pessoal do entregar-se à pesquisa, transformando-se nesse caso central que agora construo. Sua relação comigo foi de um receio inicial a uma abertura, configurando sua presença como fonte fecunda de informação ao processo construtivo interpretativo.

Na primeira vez que li suas respostas escritas no exercício de João anotei:

Coloca-se na primeira pessoa e repetiu literalmente na segunda questão o que escreveu na primeira, ou seja, já respondeu como aluno de CIEMA na primeira e isso é muito interessante, pois o João responde como um

aluno de CIEMA. Na quarta questão continua posicionado no eu, falando em primeira pessoa.

A proposta do exercício buscava essa possibilidade de trânsito entre o ser “o eu da fala” e ser o “eu que olha o outro na ação”, sendo que Marcos assume o eu da fala ao longo de todas as questões do exercício.

“Não posso deixa esse governo tira tudo que tenho, minha história, minha vida. Tenho certeza que meus companheiro não vão me abandonar. Temos que nos organizar e impedir isso.”

O João-Marcos entra no espírito da luta pela defesa de seu território e isso é algo forte que vem de seu pai, da mesma forma que em Julia, pois eles compartilham a mesma subjetividade de integrantes dos movimentos de luta pela terra no Mato Grosso.

“Tenho certeza de que meus companheiros não vão me abandonar.”

Nessa afirmação, reflete a sua própria história de organização coletiva em torno da luta pela terra projetada na situação de João. Não ficou lamentando a perda de algo, como Jurema, mas mostrou a força de luta pela garantia de uma possibilidade de transformação da realidade. E fez o curioso movimento de integrar o estudante de Ecologia com o lutador da terra, pois usou conceitos (ciclo biogeoquímico, desastre natural, ecossistema), em dissonância também com o mais presente nos outros textos, afastando-o do equilíbrio da turma.

“Temos que nos organizar e impedir isso, Além da minha história de vida que está registrada aqui, muitos animais floresta vão morre, grande quantidade de animais vão entrar em extinção, vai mudar o ciclo biogeoquímico, isso será um desastre natural para o ecossistema e para o meio afetando outras áreas. Há onde chegara a interferência do Home?”

No texto João está falando com a emoção colocada junto com a produção intelectual, transformando o exercício numa produção de sentidos subjetivos,

pois Marcos integra o que pensa ao que sente e simboliza naquilo que escreve e incorpora o personagem, produzindo uma unidade inquestionável.

Na questão dois, que era para escrever em terceira pessoa: “eu penso que ele”, Marcos faz o movimento curioso de continuar na primeira pessoa. Ele continua sendo João e sua vida. Está ainda no lugar do personagem da história, assumindo-o para si.

“Nossa, não posso deixa isso acontecer.”

Ficou ainda na postura de “salvar o que irá perder” e não conseguiu ir “ao como será”; ou seja, à projeção de futuro. Isso reflete seu modo de vida de garantia de seus direitos já conquistados por uma luta política e social. E o mais significativo é a identificação total com o personagem, materializando a vivência em primeira pessoa.

E a unidade entre o conhecedor e o conhecimento aparece nos recursos de utilização dos conceitos que conheceu no curso. Inclusive, os mesmos conceitos de ecologia que usou na primeira questão permaneceram na segunda. E ele, mesmo sendo um aluno que escreve errado de acordo com os padrões formais de ensino, revela apropriação dos conceitos e aplicação dos mesmos em sua vida pessoal.

Na terceira questão havia uma armadilha colocada. Foi uma armadilha que gerou inquietação no momento concreto do curso da ação de produção escrita como atividade do grupo, pois ela levou alguns para a dúvida, dentre eles Jurema, como exposto anteriormente. Essa armadilha buscava trabalhar a questão dos indutores. O conceito que o professor trabalhou em sala foi questionado na avaliação com outras palavras. Eram duas simples questões, mas contavam com esse detalhe. A primeira era:

O que **sustenta** João?, que conceitualmente falando foi apresentado pelo professor em aula a palavra: SUPORTE.

A segunda era:

E o que João **produz**?, que conceitualmente, também era outra palavra: GERAR.

Com esse exercício eu buscava trabalhar como estratégia de pesquisa o uso do conceito e o uso da palavra e investigar quem conseguiria ir ao conceito e quem ficaria preso na palavra.

E nesse momento, aparece de forma impressionante a inteligência de Marcos, pois, mesmo revelando alguns dos considerados “primitivismos intelectuais ou linguísticos”, tem um refinamento subjetivo e mostra apreender os conceitos. Foi dentro do grupo o que realmente conseguiu transitar bem do SUSTENTA ou SUPORTE, da materialidade da galinha ao conceito de matéria, desarmando a armadilha.

“O sustento de João está ligado com tudo o que a natureza lhe oferece des da matéria líquida as produção primaria e secundaria dos ciclo biogeoquímico. Como por exemplo feijão, mandioca, animais, água”

Ou seja, tem erros de português, mas tem visível capacidade de articulação intelectual. Sua escrita é primária, mas seu raciocínio é desenvolvido.

Esses movimentos produtivos de Marcos possibilitam compreender a unidade entre o conhecimento e o conhecedor, pois usa de seus recursos pessoais, conjugados com os conceitos que precisa produzir como resposta. Na quarta questão, por exemplo, escreve:

“Lembrete: A comunidade de João não sofreu impacto ambiental, desvido a nossas organização de luta.”

O significativo aqui é que ele não respondeu à questão solicitada, pelo simples fato de acreditar que não houve impacto na comunidade. A organização comunitária dos moradores do território de João é tão forte que o incidente não lhes causará impacto. Não houve por parte de Marcos uma preocupação em pensar conceitualmente de forma abstrata nesse momento, sendo que sua produção girou em torno do que lhe faz sentido real: a organização e a luta para a manutenção da comunidade no território. Chama atenção para a frase seguinte no texto, escrita em primeira pessoa, indicando que ainda está imaginariamente misturado com o personagem:

“Porem se nos tivéssemos saída grandes acontecimentos tiriam acontecido. Como por exemplo, castratoferes naturais, grandes perdas de animais ocasionando extinsão de alguns animais, á flora desaparecendo, imagine o quando a biodiversidade estaria em disorder.”²²

E complementa:

“Para o Governo a politica aplicada e só de lucro, não se importa com a amanhã para nós cultura e ensencial valorizamos o meio ambiente, a flora os animais. O ecossistema saudável e fundamenta, pois só assim o ciclo biogeoquímico funcionara de forma viável e saudável, pois ele é o controle geral da vida”

Ele desenvolveu um raciocínio bem complexo, sendo que seu primitivismo linguístico não significa incapacidade de alcance de raciocínios, indicando a produção como um processo subjetivo de integração entre o que ele vive como pessoa e o que aprende no curso conceitualmente.

Esclarece que na sua subjetividade social existe a valorização e o respeito ao meio ambiente e que o governo, com suas ações, é que não considera isso. É por essa diferença no ponto de vista que a comunidade de João não sofrerá o impacto ambiental que as ações do governo pretendem alcançar.

Em sua produção aparece também um processo de memorização fotográfica ao colocar a frase de efeito que seu professor repete com frequência em sala de aula: “tudo tá ligado a todo resto”, entretanto, existe uma evidência de produção que o integra numa unidade com aquilo que elabora conceitualmente, ou seja, o recurso que ele vai buscar é aquele que lhe faz sentido. Outros a reproduzem mecanicamente, mas para Marcos isso produz um sentido.

E meu trabalho de construção sobre as produções subjetivas de Marcos se encerra com o seu princípio, ou seja, o momento que escreve sobre seu futuro, na página de identificação do instrumento do exercício de João.

Sobre seu futuro Marcos escreve:

²²Tradução com correção de escrita: “Porém, se nós tivéssemos saído, grandes acontecimentos teriam acontecido, como por exemplo, catástrofes naturais, grandes perdas de animais, ocasionando extinção de alguns deles, a flora desaparecendo. Imagine o quanto a biodiversidade estaria em desordem.”

“Há, eu sonhava muito, com grande coisa, hoje me vejo em um mundo onde devemos lutar pelo que devemos ser. Acho que só o tempo dirá o que eu vou ser no meu futuro. Porém Torço quer seja coisas boas.”

Essa sua expressão escrita revela a linguagem oral interpenetrando na linguagem escrita e com isso sugere que não existe uma fragmentação entre “pensar, falar e escrever”. Marcos escreve como fala e isso traduziu seus textos em produção de sentidos subjetivos permanentemente. Essa unidade entre pensar, falar e escrever é a semente do processo de desenvolvimento pautado por uma pedagogia que busca conjugar sujeito e objeto.

E seu futuro não lhe pertence, por isso colocou a situação de João em um presente concreto. Ao contrário de outros colegas que pensaram no futuro, ele se afirmou numa garantia do presente: “não deixar que o fato aconteça”. Não imaginou o como seria, tal como induzia a proposta, mas o como é. Marcos está no seu momento presente e é aí que produz seus conhecimentos.

Por tudo isso, o caso de Marcos, somando aos casos de Jurema e Júlia, abre espaços reflexivos à forma em que aquele que produz um conhecimento está integrado organicamente ao que produz. Provocar um espaço de imaginação e criação, mais do que memória ou racionalização, favoreceu a percepção desta unidade, convidando assim os espaços educativos a reverem suas posturas cristalizadas na exigência da inteligência em detrimento de outras funções psíquicas do humano.

A experiência da alternância: elaborações reflexivas

O foco desta tese é a pedagogia da alternância e seus desdobramentos como facilitadora de pedagogia em si mesmo. Assim, para ir além do que pude observar das vivências e relatos dos alunos em pesquisa de história e memória e em CEBEP, elaborei um instrumento que trabalhei com o grupo de CIEMA da turma 4, em nossa sessão de trabalho.

Esse encontro foi diferente dos demais, pois era final da etapa e eu já não consegui reunir o grupo integralmente, pois já não havia mais o espaço das aulas de Ecologia, uma vez que a carga horária destinada à mesma já tinha sido

concluída. Como sempre, desde o início do percurso, a pesquisa se fez dentro do possível no tempo e no espaço, muito além das intenções concretas e objetivas de pesquisadora.

Todavia, esse momento da sessão de trabalho é relevante, pois nele busco construir sobre os processos subjetivos vinculados à alternância. Sendo a alternância um espaço de integração entre o saber e o fazer, entre o sujeito e o objeto, provoço as participações para que se revelem as produções pessoais relacionadas com essa vivência do e no curso. Esse momento intenciona integrar esse grupo singular (a turma 4 de CIEMA) e o todo social da pesquisa (a LEdoC) no que já pôde ser aqui elaborado acerca da pedagogia da alternância, suas possibilidades, dificuldades e efetividades.

Na lanchonete da faculdade como um ambiente de improviso, lhes entrego o recurso de indutor indireto para a produção sobre a alternância²³. Nesse dia coloco em foco os trabalhos de CEBEP para investigar as vivências de inserção em tempo comunidade.

A primeira coisa, que se revelou, foi que eles começaram a confundir o exercício de criação com uma prova de conceitos, como se eu estivesse avaliando o que eles aprenderam em e sobre CEBEP.

“É que CEBEP pode ser uma coisa a curto, a médio ou a longo prazo.”

“O eixos estratégicos, quais são mesmo? Tem um bocado, né, são seis.”

O exercício possibilitava um pensar semelhante ao caso de João, só que o personagem era Rômulo, um estudante da LEdoC interessado, mas que não conseguiu cumprir com todo o protocolo do processo. Entretanto, ao invés de entrar num espaço de criação de uma situação qualquer hipotética, surge uma interferência conceitual e racional, assim como uma certa ansiedade em lidar com algo que está difuso na memória.

O estímulo era resolver os impasses de Rômulo com sua situação em CEBEP, ou seja, estar inseguro com os conceitos que o professor passou em sala de aula, mas estar determinado a fazer o trabalho de inserção em TC. Entretanto, ao chegar no TU ainda não fez seu relatório. Essa situação repercutiu

²³ Vide instrumento no Apêndice 07.

em produções de ansiedade no curso da ação de produção escrita do instrumento.

Laura, a mais calada em momentos anteriores da sessão de trabalho, consegue, enfim, produzir na fala essas ansiedades que acompanham o processo de construção e produção. Ela está paralisada frente à escrita, dificuldade que já tinha verbalizado em sessão anterior e que me sinaliza a necessidade da complementação via oralidade para produzir a informação, ajudando a superar impasse em materializar na grafia no papel, no texto concreto, a ideia abstrata. Noto que também faz parte desse bloqueio na escrita a dificuldade em interpretar o texto, pois Laura duvida do que lê e está com dificuldade na criação e produção. Assim, vou ajudando-a no diálogo a elaborar seu pensamento.

E ela não consegue formular um raciocínio ao compreender que o que está em discussão é o entendimento da alternância, algo que aparece como uma coisa ainda alienada do sujeito, algo significativo e representativo nesse momento de quase finalização do curso em que eles estão. A alternância como algo a ser debatido não emerge, somente os conceitos de CEBEP e as estratégias da inserção que precisam ser “lembradas”, tal como numa avaliação formal.

Então, Laura ri e fala:

“porque isso aconteceu conosco, lá na nossa comunidade. Porque nós fizemos o trabalho, mas em cima do que o professor tava querendo. Aí nós chegamos (cheguemo) aqui nós levamos (levemos) um descascadão do professor, que quase ficamos (fiquemo) com zero quase. Aí ele deu um tempo prá gente estar pesquisando umas referência.”

Julia ri e complementa a fala:

“O Rômulo vai mentir”

Essa fala de Julia aparece com a voz da amiga, que entra em cena, e interfere na dissolução da tensão entre “o que eu fiz e o que era esperado de mim”. A solução para não levar a punição no retorno é mentir sobre as tarefas do tempo comunidade.

E Laura complementa:

“Deus me livre! Eu nunca mais me esqueço desse dia!”

Então eu peço para esclarecer mais concretamente como foi a vivência e ela esclarece:

“É que muitas vezes vocês nos passam o que tem que fazer lá e não explicam direito. Daí quando volta e senta pra ver, daí esclarece, mas na verdade isso a gente tinha que ter tido antes de ir para o tempo comunidade. (...) O professor pediu um artigo e a maioria do pessoal fez um fichamento”.

O curioso aqui é que nossa discussão passa pelo tipo de organização do resultado e não pelo trabalho em sua dimensão de inserção. A tensão deles passa por essa dificuldade de construção de um relatório para o professor, não pela tensão de produção de trabalhos de inserção nas comunidades, ou seja, está ligada ao resultado formal, coisa que na turma 3, anteriormente explicitada, aconteceu na minoria da turma uma vez que poucos chegaram ao “produto final” satisfatório.

“Nesse dia eu também me lasquei!” - diz Jurema!

E Marcos agrega:

“Eu coloquei como é que ele se virou (refere-se a Rômulo). E isso é o que mais acontece com a gente quando chega aqui, nós fez a inserção, mas não fez o relatório.”

Eu questiono:

– E quais são as dificuldades prá fazer o relatório?

Marcos fala:

– ah! O desleixo também.

Então eu revelo que estou interessada em investigar a pedagogia da alternância e peço diretamente que eles me falem sobre isso. O indutor indireto cede espaço ao indutor direto. Pergunto explicitamente:

O que vocês pensam sobre isso? O que entendem sobre isso?

Laura responde sobre o espaço como um local de revisão da matéria, de revisão de conteúdos e com ela eu não consigo chegar nos depoimentos de integração e inserção, os objetivos da alternância.

Mário, por sua vez, fala de que lá deveria ser uma revisão prática, mas que não acontece ou quando acontece não é da forma que gostariam que fosse:

“Todo mundo cria uma expectativa, mas não consegue desenvolver.”

Laura fala das barreiras singulares que dificultam o desenvolvimento das atividades e Mário complementa falando do planejar algo aqui e sair animado, chegando lá encontra uma escola ou a secretaria que barra a intenção, que são as dificuldades sociais.

“Isso te poda.”

Essa construção oral sobre a alternância revela algo novo quando comparado com o produzido nos relatórios daqueles que “fizeram a inserção como esperado e trouxeram bom relatório ao professor”, tal como os casos que registrei da turma 3. Alguns desses casos foram sucedidos ao ponto de chegarem aos TCCs, dando ao curso a formalidade de um objetivo alcançado.

Entretanto, nessa conversa com a turma 4 e sua cumplicidade com a pesquisa, aparecem as outras facetas da questão. As dificuldades com o entendimento dos comandos, com a compreensão dos conceitos, com a realidade concreta das comunidades, o próprio descuido, que transforma o TC em um tempo de férias prolongadas e que termina quando vai chegando TU e precisam fazer os relatórios formais, entre outros.

Assim, é possível constatar que os projetos esbarram nas singularidades, transformando sua execução em um desafio constante. E a capacidade produtiva e criativa fica embotada pelos procedimentos metodológicos conflitantes (os inovadores da LEdoC e os já cristalizados nas escolas e secretarias de educação) gerando o impasse naquele que tem que se encaixar entre o possível de sua realidade concreta com o ideal projetado no curso, entre o instituinte e o instituído.

A pedagogia da alternância não se converte em pedagogia em si mesmo se a educação não alcança a primeira pessoa do sujeito protagonista, sendo este um movimento que vem da simultaneidade da ação do educador e do educando, ambos como responsáveis pelo próprio desenvolvimento e transformação orgânica na sua ação de conhecer. Não é o objeto que dinamiza o processo, mas o sujeito em suas produções de sentido. Nesse caso não é possível falar de projetos se não falarmos de sujeitos. Os relatos dos estudantes da turma 3, na

aula de CEBEP, evidenciaram que o que resulta na integração entre o objeto do conhecimento e aquele que conhece é a iniciativa, o interesse, a ousadia e, principalmente, o protagonismo na ação de desenvolver e crescer. É no sujeito, como sujeito que aprende ou como sujeito da ação pedagógica, que a unidade acontece, independente do objeto como foco isolado de estudos.

A pedagogia da alternância como estratégia de integração não é suficiente se o processo estiver focado no objeto externo. O convite que esta tese faz é que, cada vez mais, o foco do processo seja o sujeito e que a educação se faça em primeira pessoa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegar à finalização deste trabalho destaco o quanto a educação é um campo amplo e rico em debates e, nesse sentido, esclareço que esta tese tem a intenção de abrir reflexões e diálogos acerca de alguns tópicos relacionados a esse tema que são: *o protagonismo do estudante como sujeito que aprende, o protagonismo do professor como sujeito da ação pedagógica e a unidade entre sujeito e objeto do conhecimento*. Mais do que cair na armadilha do “é ou não é”, os estudos aqui apresentados almejam criar espaços reflexivos que permitam questionar a pedagogia, atendendo à amplitude e à dinamicidade da educação.

A experiência educacional, que serviu de apoio à construção destes espaços reflexivos foi a Licenciatura em Educação do Campo da FUP/UnB. Dentre as muitas vivências que compartilhei nesse curso, escolhi para aprofundar minha investigação a prática concreta de *pedagogia da alternância* por ter sido a estratégia que acompanhei mais de perto em minha vivência com o curso, uma vez que fui professora do componente de pesquisa de história e memória, componente que tinha uma ação efetiva via proposta de alternância, com integração clara entre as ações de Tempo Comunidade e Tempo Universidade.

Essa especificidade da pedagogia da alternância, ao favorecer como tempo educativo uma inserção na comunidade do campo, unifica o sujeito com o objeto de conhecimento por meio da possibilidade de integração entre o que as pessoas em processo formativo vivem e já sabem em seu cotidiano com o conhecimento formal produzido pela ciência, fortalecendo assim seus próprios conhecimentos e nivelando o saber formal e o saber informal.

Esta pesquisa constatou que os impasses que derivaram da materialização dessa prática da alternância revelaram-se nas vivências das variadas pessoas da licenciatura, indicando que os exercícios de integração entre o sujeito do conhecimento com seu objeto passa pelos processos subjetivos que permeiam as relações humanas e que geram conflitos de interesses e de intenções.

Compreender uma prática pedagógica como possibilidade de materialização da unidade do conhecimento e do conhecedor, qualificando-a como uma pedagogia em si mesmo que não aliena o sujeito de seu objeto de

conhecimento, demandou a tradução dos processos humanos sociais e relacionais. Nesse trabalho de interpretar e traduzir, pude perceber o quanto o próprio sentido de “sujeito” como categoria teórica ficava comprometido.

O projeto do curso defendia o sujeito ativo e participativo, qualificação pautada nos escritos de Paulo Freire. Todavia, na dimensão concreta do viver esse sentido acabava por entrar em choque com a qualificação de sujeito como aquele que se impõe frente a uma ordem social (TOURAINÉ, 2004). Da mesma forma, havia um contraponto com o sentido de sujeito como aquele que produz, que gera alternativas frente aos momentos de tensão, de impasse, demandando a assunção de um posicionamento pessoal frente aos movimentos subordinantes. O que se manifestava no espaço social relacional era mais parecido com uma busca por agentes que operam, do que por sujeitos que produzem (GONZÁLEZ REY, 2004c, 2005a).

A teoria da subjetividade defende que o social não é uma externalidade, mas uma produção derivada dos recursos singulares de cada pessoa que é marcada por seu processo histórico. Nesse sentido a subjetividade social está caracterizada pelas complexas produções de sentidos subjetivos que são compartilhados por um grupo de pessoas que se encontram em certos espaços sociais (GONZÁLEZ REY, 2004b). Porém, essas produções de sentido subjetivo possuem diferentes formas de expressão e se configuram nas pessoas de maneiras distintas. Apesar de serem produções, que integram o individual e o social, elas são singulares.

Nesse sentido, para compreender a subjetividade sem operar num reducionismo, preciso considerar sua capacidade de organização e de re-organização a partir de um marco histórico onde o sujeito é o constituinte ativo desse processo no qual ele mesmo se constitui (GONZÁLEZ REY, 1997). A LEdoC foi, assim, esse marco histórico que reorganizava as subjetividades e as configurações de personalidade e as emergências ou não dos sujeitos. Ao reorganizarem o espaço as pessoas também se re-organizavam em um movimento dialógico, que conduziu o próprio projeto à abertura para sua reformulação.

A angústia do professor que sentiu seu tema excluído na gama de possibilidades de temas para os TCCs dos estudantes é um exemplo concreto dessa questão. Se a unidade do conhecimento e do conhecedor é um fato,

deduz-se que o professor deveria estudar um tema que lhe faça sentido e que possa garantir a expressão dessa unidade, onde ambos irão se transformar ao se desenvolver. Ao encontrar um campo de formação, que restringia as possibilidades no âmbito das ciências humanas, sentiu-se excluído em seu campo de estudo de ciência da natureza, atuando com postura ativa na reorganização do espaço social do qual fazia parte, posicionando-se como um sujeito que instiga o espaço social em produção de tensão.

A falta de dialogicidade entre visões de mundo e entre sujeitos do conhecimento indicou que o conhecer está pautado na pessoa que com ele se relaciona, mais do que exclusivamente nos objetos de estudo de forma alienada e abstrata. Muitos esquecem que a separação entre as disciplinas é uma artificialização construída pela humanidade e que a sua reintegração deve ser trabalho dessa mesma humanidade pensante. Se a referência dos processos fossem os objetos, talvez nem houvesse divergências, uma vez que na natureza tudo está ligado em forma de rede (MORIN, 1999, 2008). Todavia, o que pauta as ações e disputas teóricas são as pessoas que com as teorias se relacionam e seu posicionamento como sujeito na ação de defender sua possibilidade de expressão.

A falta de diálogo e a tensão da vivência no espaço social como normatizante e massificante, favoreceu que certos professores pautassem suas presenças nas reuniões de colegiado pelo questionamento, pressionando assim o todo, estimulando-o a reformular-se. Essa vivência reflete a subjetividade contraditória mobilizando o concreto do viver e convidando as pessoas a reverem suas posturas, tal como a professora que disse perder o medo de ser e de se assumir cartesiana, fazendo-a emergir como um sujeito no todo do processo.

Esse seria o sentido da subjetividade em autopoiese como dinâmica que se autoproduz e se autorregula na vivência das pessoas, que compõem os cenários. Esse sentido de subjetividade autopoietica está diretamente vinculado à compreensão do sujeito como não determinado pelas externalidades objetivas e sim pelas produções de sentido geradas em sua capacidade criativa e ativa (GONZÁLEZ REY, 2004b, 2005a).

Essa constatação da LEdoC como um espaço de subordinação a um modelo único de ação pedagógica vai contra a vocação ontológica do ser humano para ser sujeito. O convite à autorreflexão, que permite ao sujeito inserir-

se como autor e ator, era sabotado quando o cenário se organizava como a imposição de uma regra. Os embates ideológicos e epistemológicos do corpo docente da LEdoC tinham uma característica de disputa por um território onde os estudantes acabavam sendo prejudicados. A briga era para não ficar sectário (FREIRE, 1965/2003) e nisso o próprio sentido do projeto se perdia, pois as exigências por posturas tidas como “certas” pautavam as relações entre todos.

Para além do ditame do *como deve ser feito*, existia no espaço subjetivo outro elemento desafiador que era *o que é possível fazer*. A tensão entre o que deveria ser feito e o que era possível fazer configurava uma contradição que gerava recursos inovadores (SANTOS, 2010), mas também afastava as pessoas das possibilidades de ação. As particularidades resultaram em posturas docentes de abandono do curso e também de mobilização de ações capazes de transformar a realidade. Essas últimas aconteceram quando as pessoas, tanto os docentes quanto os discentes, avocaram o desafio do curso para si. Assumir o desafio reverberou em movimentos que levavam às superações de obstáculos gerando assim um desenvolvimento (ROSSATO, 2009). São exemplos dessa superação:

- A luta para garantir um espaço próprio, tal como os professores anteriormente mencionados que, ao questionar seu lugar no todo, resguardam um espaço, rompendo com a subordinação imposta;

- Os processos vivenciais dos estudantes, que encontravam a si e a sua cultura nos trabalhos de pesquisa na alternância, e que materializavam nos estudos e escritos a garantia de perpetuação de valores, os quais poderiam se perder nas malhas da globalização e da sociedade de consumo massificadora;

- Os obstáculos gerados pelo medo de ler, interpretar, escrever, chegando à materialização de um texto acadêmico são também evidências dessas superações geradoras de desenvolvimento;

- A abertura do coletivo à transformação da agenda, que inicialmente era muito extensa para atender tantos tempos educativos;

- A percepção de que a formação acadêmica é também importante, não só a política e social.

O sujeito que aprende (GONZÁLEZ REY, 2008) é aquele que está comprometido com o próprio desenvolvimento, que produz alternativas próprias frente o desafio que encontra em seu caminho de desenvolvimento. Na sua

relação unitária com o conhecimento pratica uma pedagogia em si mesmo que seria uma estratégia para pensar como o conhecimento possibilita que o sujeito produza a si e ao seu mundo na ação de conhecer (MATURANA, 2002).

Nesse sentido, os estudantes da LEdoC poderiam ser considerados em nossa cultura como “primitivos intelectuais”, afinal estudaram menos, falam e escrevem errado e, ainda, são brutos, pois lidam com a terra, com a enxada, ou seja, não possuem movimentos e posturas refinadas. Em uma subjetividade social brasileira representariam mais os habitantes da senzala do que os senhores da Casa Grande e sua refinada família.

Entretanto, se considero o conhecedor e o conhecimento em unidade, construo que esses estudantes são pessoas inteligentes e com capacidade de produção. Ao lhes apresentar uma avaliação formal, escrita posso lhes dar uma nota baixa, caso tome por base os critérios de avaliação pautados em nossa educação formal. Todavia, se meu ponto de referência é sua produção subjetiva enquanto sujeito em unidade com o conhecimento e em liberdade criativa e imaginativa, posso lhes avaliar sob outra perspectiva. Nessa representação, dentro do processo de avaliação, com uma escala de 0 a 3, sendo que o 3 representava *aquela que surpreende o professor*, num total 7 questões eles me surpreenderam em quase todas. Numa escala pautada pela percepção de que o surpreendente está além do “certo”, esses estudantes podem sair da qualificação de incapacidade intelectual. Eles me ajudaram a compreender que a avaliação pode ser flexível e que o parâmetro de classificação pode ser mais amplo, uma vez que entra em jogo a produção singular como saída para a tensão subjetiva que acontece no momento da avaliação formal.

A construção do instrumento, que era ao mesmo tempo uma avaliação dos componentes de ecologia e de história e memória, foi intencional e sua estratégia foi pensada para despertar o interesse. Ao colocar em impasse a vida de um homem comum do campo, algo que todos conhecem por vivência pessoal ou mesmo por relacionamento com outros colegas de curso, o exercício intencionava provocar a construção de respostas que viriam da imaginação, da memória e mesmo dos recursos de cada personalidade, em particular, construídos em suas histórias de vida. Como havia a dimensão de *imaginar uma solução qualquer* o exercício não estava pautado pelo certo e errado tão comum das avaliações das escolas tradicionais. Nesse sentido permitia uma capacidade

reflexiva e a possibilidade de uma produção criativa (GONZÁLEZ REY, 2008), inclusive sobre o aprendido. O instrumento possibilitou que as respostas mais estandardizadas abrissem espaço às produções individuais.

Assim, o instrumento revelou que estratégias abertas também avaliam e permitem que a criação emergja, evidenciando que os processos criativos estão vinculados ao sujeito e não aos objetos de forma alienada. Os estudantes participantes produziram respostas que faziam sentido pessoal numa produção subjetiva, na qual usou vários recursos psicológicos e não, exclusivamente, a inteligência tão valorizada pela educação clássica. O medo desfavorecedor da capacidade de produção não estava presente, inclusive pelos comandos que afirmavam não ser relevante a escrita correta do português, sendo que isso rompeu com a pedagogia do resultado, favorecendo uma experiência de pedagogia de produção.

A experiência que vivemos ajuda a valorizar estratégias que estejam para além da educação formal massificante, estimulando aberturas aos modelos que estimulam o desenvolvimento em amplitude e não só em recursos de intelecto; e também evidenciaram o quanto **o humano se organiza a partir de si e não do exterior**. Da mesma forma, indicaram que a produção é a partir de si, mas também é relativa ao grupo, ao momento e à condição de cada um em particular de morador do campo e também de estudante da licenciatura. Em outras palavras, a produção é de si e relacional em simultaneidade (MORIN, 1999).

Essa evidência revela a autopoiese como a capacidade de produzir a si no processo construtivo e reflexivo (MATURANA, 2001, 2002). O conhecimento e o espaço psíquico não são entidades e sim processos vivos que integram o conhecedor e o conhecimento. **Nesse sentido os estudantes, a partir de seu próprio processo reflexivo, produziram sobre o impasse na vida de João a partir de si e os conhecimentos formais que encontraram no curso apareceram permeados pelos conhecimentos de senso comum que os estudantes traziam de suas histórias de vida, caracterizando, com isso, a unidade entre o sujeito e sua produção de conhecimento.**

O trabalho com as memórias, ao posicionar os estudantes como sujeitos da educação em primeira pessoa, teve um caráter de decodificação de uma situação concreta que estava codificada (FREIRE, 2005). A vivência de Luana, por exemplo, reverberou no processo de conscientização que emergiu de uma

decodificação. Ela não tinha noção do quadro histórico familiar e essa percepção derivou da possibilidade de se aproximar de sua árvore genealógica e retomar a história de cada um de seus integrantes. O que decodificou atuou como fonte geradora de sentidos subjetivos que a comprometeram ainda mais com seu “que-fazer” como educadora social do campo.

Nesse exemplo de vivência e de posicionamento temos a educação como busca permanente de si mesmo (FREIRE, 1983), ou seja, **a abertura para a construção de uma história pessoal feita não por ideologias vindas de fora, mas por produções de sentidos que nascem vinculadas à pessoa e sua responsabilização por si, por seu desenvolvimento e pelo desenvolvimento dos grupos nos quais está inserida.** A vivência de Luana revela a educação problematizadora (FREIRE, 1987, 1996) uma vez que a história estudada não foi a dos livros mortos e sim a dos sujeitos vivos.

Dessa forma, a ideia de que **o conhecimento é um processo de auto-organização e é auto referenciado** se reforça. Ele não chega como algo dado e sim como **um processo ontológico de construção do mundo coerente com o fluir da experiência do sujeito como aquele que ordena esses conhecimentos. Conhecer seria, assim, mergulhar num processo auto organizador e de produção do mundo enquanto nele se está.**

A aprendizagem não pode ser um processo centrado na instrumentalização e sim nos processos subjetivos individuais e sociais do sujeito que aprende, daí a necessidade de considerar os sentidos subjetivos e a permanente produção de sua subjetividade geradora (TACCA, GONZÁLEZ REY, 2008). Na ação pedagógica o professor apresenta o novo, mas a aprendizagem é responsabilidade do estudante, pois é nele que está a unidade com o conhecimento. Nessa responsabilidade de uma pedagogia em si mesmo, ele se faz sujeito que aprende e transforma a si e ao conhecimento, pois o que transforma é a unidade.

Num outro sentido, o professor que acredita que todos são capazes de aprender e que crê que o outro, que é o estudante, aprende sozinho, por si e em si, percebe que as dificuldades da aprendizagem estão marcadas pelas cristalizações das resistências (TACCA, GONZÁLEZ REY, 2008), que precisam ser quebradas, e seu desafio como educador está nas provocações que fará para que o outro, por si e em si, as quebre. Esse professor, que tem consciência

de que o aluno está no comando da aprendizagem e de que seu papel é ajudá-lo a produzir, evidencia um perfil de sujeito da ação pedagógica (a dinâmica unitária que se relaciona com a dinâmica unitária do sujeito que aprende).

Nesse sentido, encontrei nos trabalhos de história e memória e nas iniciativas de inserção dos trabalhos de TC de CEBEP a resposta ao meu questionamento inicial sobre os espaços criados para a materialização da educação dialógica e de unidade entre o conhecimento e o conhecedor. **Os espaços criados que proporcionavam esta materialização eram aqueles que balizavam a formação na vida pessoal, nas histórias familiares e comunitárias, na vida cotidiana concreta das escolas e comunidades e, principalmente, no elemento vivo: a pessoa que subjetiva.**

Essas foram as verdadeiras ações pedagógicas, que estimulavam o desenvolvimento subjetivo dos estudantes. E essas ações partiram de momentos espontâneos, como a ideia de pedir à turma 6 que elaborasse uma mística que integrasse os conceitos e os materializasse no cotidiano do viver. O que permitiu essa ação como agenciamento (GUATTARI, 1986), como fluxo que possibilitou a dimensão processual da subjetivação, foi **a espontaneidade criativa do docente como alguém aberto ao surpreendente e à ousadia de usar estratégias novas que nunca havia criado antes.** Nesse caso em específico, a disciplina estava já na sexta turma e em nenhuma anterior havia emergido essa possibilidade. Foi **a ousadia e a inovação da professora que permitiu a vivência do grupo que se mostrou como um momento diferenciado do processo de aprendizagem e que integrou em unidade o sujeito que aprende e seu objeto de conhecimento.**

Tal como propõe Mitjans Martínez (1997), ser criativo no trabalho pedagógico é criar um clima favorável à dialogicidade e à problematização. A ação pedagógica, que pressupõe a criatividade do professor, precisa trazer o novo de forma que ele tenha um valor para o desenvolvimento dos estudantes, despertando os interesses, as participações e permitindo que ele seja um criador de si e um produtor de alternativas que favoreçam seu processo pessoal. É nessa dimensão que as vivências de mística e a utilização da dramatização teatral se inseriram, ou seja, **possibilidades de implicar a pessoa no processo de forma que ela venha a se constituir como sujeito de seu próprio desenvolvimento e crescimento.** Esses foram os espaços diferenciados que

possibilitavam o encontro de sujeitos na ação pedagógica muito mais do que a pedagogia da alternância em si, algo ainda em construção no entendimento de todos e que nem sempre encontra abertura nas próprias comunidades e escolas nos locais de origem dos estudantes. A criatividade do professor, sua ousadia em inovar, assim como sua capacidade de comprometer o estudantes como protagonistas, estimulando a emergência de sujeitos, aparecem como o diferencial na educação.

Assim, mais do que definir de uma maneira fechada e hermética que a pedagogia em si mesmo é legítima como categoria teórica, sinto que ela possibilita desafiar a educação que se instaura com a modernidade e que se perpetua naturalizada e, portanto, invisível aos olhos adormecidos por essa naturalização. Ao defender que não são as técnicas ou estratégias que irão transformar a educação, tal como temos hoje nas escolas e universidades (no caso da LEdoC, a alternância), e sim a compreensão do desenvolvimento humano como um processo de subjetivação que tem seu foco no sujeito, partimos para considerar, enfim, que **não existe um objeto de forma alienada e abstrata, existindo por si e em si, mas um sujeito que constrói a partir si e de seu mundo o objeto em seus processos singulares de subjetivação.**

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Augusto Parras. *A subjetividade social de uma escola inclusiva: um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. Lisboa: Editora Presença, 1974.

AMARAL, Ana Luiza Snoeck Neiva de. *O sentido subjetivo da aprendizagem para alunos universitários*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

_____. *A constituição da aprendizagem criativa no processo de desenvolvimento da subjetividade*. Tese de doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

ARROYO, Miguel González, CALDART, Roseli Salete, MOLINA, Mônica Castagna. Apresentação. In.: ARROYO, Miguel González, CALDART, Roseli Salete, MOLINA, Mônica Castagna (orgs.). *Por uma Educação do Campo*. Petrópolis: Vozes, 2004, p. 7-18.

ÁVILA, Nadja Ramos de. *O sentido subjetivo da dança sobre rodas*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

BARBOSA, Anna Izabel Costa. *A organização do trabalho pedagógico na Licenciatura em Educação do Campo/UnB: do projeto às emergências e tramas do caminhar*. Tese de doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

BIZERRIL, Marcelo Ximenes A., LE GUERROUÉ, Jean-Louis. FUP: a construção coletiva de um campus interdisciplinar. In: SARAIVA, Regina Coelly F., DINIZ, Janaina Deane de Abreu S. *Universidade de Brasília: trajetória da expansão nos 50 anos*. Brasília: Decanato de Extensão/UnB, 2012, p.23-30.

BRITTO, Neli Suzana. Formação de professores e professoras em Educação do Campo por área de conhecimento: ciências da natureza e matemática. In: MOLINA, Mônica & SÁ, Laís, Mourão. *Licenciaturas em Educação do Campo:*

registros e reflexões a partir das experiências piloto. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 165-178.

CALDART, Roseli Salete. A Escola do Campo em movimento. In.: ARROYO, Miguel González, CALDART, Roseli Salete, MOLINA, Mônica Castagna (orgs.). *Por uma Educação do Campo*. Petrópolis: Vozes, 2004a, p. 87-131.

_____. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In.: ARROYO, Miguel González, CALDART, Roseli Salete, MOLINA, Mônica Castagna (orgs.). *Por uma Educação do Campo*. Petrópolis: Vozes, 2004b, p. 147-158.

_____. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. In.: MOLINA, Mônica Castagna (org.) *Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão*. Brasília: MDA/MEC, 2010, p. 103-126.

_____. *Sobre Educação do Campo*. Texto referente à exposição no III Seminário do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), Luziânia/GO, outubro de 2007. Disponível em: http://www.ce.ufes.br/educacaodocampo/down/cdrom1/ii_03.html, com acesso em 23/03/2011, 2011a.

_____. Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área? In.: MOLINA, Mônica & SÁ, Laís, Mourão. *Licenciaturas em Educação do Campo: registros e reflexões a partir das experiências piloto*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011b, p. 95-122.

_____. Educação do Campo. In.: CALDART, Roseli Salete et al. (orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p.257-265.

CALDART, Roseli Salete et al. Apresentação. In.: CALDART, Roseli Salete et al. (orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p.13-19.

CASTORIADIS, Cornelius. *As encruzilhadas do labirinto I*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

COELHO, Cristina Massot Madeira. Sujeito, linguagem e aprendizagem. In.: MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina, TACCA, Maria Carmen Villela R. (orgs.) A

Complexidade da Aprendizagem: destaque ao ensino superior. Campinas: Alínea, 2009, p. 31-52.

DELEUSE, Gilles, GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol 1. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

DOSSE, François. *História do estruturalismo*. o campo do signo – 1945/1966, v.1, Bauru: Edusc, 2007a.

_____. *História do estruturalismo: o canto do cisne – de 1967 a nossos dias*, v.2, Bauru: Edusc, 2007b.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada. In.: ARROYO, Miguel González, CALDART, Roseli Salete, MOLINA, Mônica Castagna (orgs.). *Por uma Educação do Campo*. Petrópolis: Vozes, 2004, p. 133-145.

FERNANDES, Bernardo Mançano, CERIOLI, Paulo Ricardo, CALDART, Roseli Salete. Primeira Conferência Nacional “Por Uma Educação do Campo”: texto preparatório. In.: ARROYO, Miguel González, CALDART, Roseli Salete, MOLINA, Mônica Castagna (orgs.). *Por uma Educação do Campo*. Petrópolis: Vozes, 2004, p. 19-63.

FERNANDES, Florestan, *Educação e sociedade no Brasil*. São Paulo: Dominus/USP, 1966.

_____. *O desafio educacional*. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. 2ª. Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Cartas à Cristina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. *Educação Como Prática da Liberdade*. 27ª. Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1965/2003.

_____. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao Pensamento de Paulo Freire*. 3ª. Edição. São Paulo: Centauro, 2005.

FREITAS, Luiz Carlos de. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas: Papyrus, 1995/2011.

_____. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando conceitos. In. PISTRÁK, Moisey M. (org.) *A escola-comuna*. São Paulo: Expressão, Popular, 2009, p. 09-103.

_____. Materialismo histórico-dialético: pontos e contrapontos. *Cadernos do Iterra*. Ano VII, no. 14, 2007, p. 45-59.

GIDDENS, Anthony. *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. (org.) Algunas cuestiones teóricas y metodológicas sobre el estudio de la personalidad. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1982.

_____. La Categoría Comunicación. Su lugar en el sistema de categorías de la psicología marxista. *Revista Cubana de Psicología*: La Habana, Vol. 2, no. 2-3, pg 13-32, 1985a.

_____. *Psicología de la Personalidad*, La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1985b.

_____. Las operaciones cognitivas de la personalidad. Estado actual de su investigación en la Psicología Marxista. *Revista Cubana de Psicología*: La Habana, Vol. 3, no. 3, p. , 1986.

_____. *Psicología principios y categorías*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 1989.

_____. *Problemas Epistemológicos de la Psicología*. La Habana: Editorial Academia, 1993.

_____. Personalidad, Sujeto y Psicología Social. In.: MONTERO, Maritza (org.) *Construcción y crítica de la psicología social*. Caracas: Antrophos (Barcelona) e Universidad Central de Venezuela, p.149-176, 1994.

_____. *Comunicación, Personalidad y Desarrollo*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1995a.

_____. Acerca de lo social y lo subjetivo en el socialismo, *Revista Temas*, La Habana, No. 3 – p. 93-101 – jul-set, 1995b.

_____. *Epistemología cualitativa y subjetividad*. São Paulo: EDUC, 1997.

_____. Subjetividad social y processo de construcción del conocimiento. *Rev. Educação*, La Habana, no. 94, p. 20-24,. maio/agosto 1998.

_____. Subjetividad, sujeto y construcción del conocimiento: el aprendizaje desde outra óptica. *Revista Linhas Críticas*, Brasília, V. 4, n. 7-8, p. 17-21 (edição de jul/98 a jun/99), 1999a.

_____. Psicologia e educação: desafios e projeções. In: RAYS, Oswaldo Alonso (org.) *Trabalho Pedagógico: realidade e perspectiva*. Porto Alegre: Sulina, p.102-117, 1999b.

_____. *La Investigación Cualitativa em Psicologia*. São Paulo: EDUC, 1999c.

_____. La investigación sobre la subjetividad humana. Algunas cuestiones para el debate. In.: *Anais do I Simpósio Multidisciplinar Pensar, Criar e Transformar*. São Paulo: Unimarco Editora, p. 27-46, 2000.

_____. Os desafios teóricos da Psicologia Social e suas implicações para as ações e o compromisso social. In: CANIATO, Angela M. P., TOMANIK, Eduardo A. (orgs.) *Compromisso Social da Psicologia*. Porto Alegre: ABRAPSO, p.27-59, 2001a.

_____. La Categoría de Sentido Subjetivo y su Significación en la Construcción del Pensamiento Psicológico. *Contrapontos - revista de educação da UNIVALI*, Itajaí, Ano 1, n. 2, p. 13-28, 2001b.

_____. O Sujeito, a Subjetividade e o Outro na Dialética complexa do Desenvolvimento Humano. In.: SIMÃO, Livia Mathias, MITJÁNS MARTINEZ, Albertina (orgs.) *O Outro no Desenvolvimento Humano*. São Paulo: Thomson, p. 1-27, 2004a.

_____. Subjectivity in communication: development of personality. In: BRANCO, Angela Uchoa, VALSINER, Jaan. (eds.). *Communication and*

metacommunication in human hevelopment. Connecticut: Information Age Publishing, p. 249-270, 2004b.

_____. *O Social na Psicologia e a Psicologia Social*. Petrópolis: Editora Vozes, 2004b.

_____. *Personalidade, Saúde e Modo de Vida*. São Paulo: Thomson, 2004d.

_____. *Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Thomson. 2005a.

_____. O Valor Heurístico da Subjetividade na Investigação Psicológica. In: GONZALEZ REY, Fernando. (org) *Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia*. São Paulo: Thomson, p. 27-51, 2005b.

_____. *Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Thomson, 2005c.

_____. As Categorias de Sentido, Sentido Pessoal e Sentido Subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. *Revista Psicologia da Educação - EDUC/PUC-SP*, São Paulo, n. 24 – 1º. Semestre 2007, p. 155-179, 2007a.

_____. Posmodernidad y Subjetividad: distorciones y mitos. *Revista de Ciências Humanas – UTP*, Pereira: CO, año 12 - No. 37, p. 7-25, 2007b.

_____. Social and Individual subjectivity from an historical cultural standpoint. *Critical Social Studies – Outlines*, University of Copenhagen, Vol. 9, no. 02, p. 3-14, 2007c.

_____. *Psicoterapia, Subjetividade e Pós-modernidade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Thomson, 2007d.

_____. O Sujeito que Aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In: TACCA, Maria Carmem V. R. (org) *Aprendizagem e Trabalho Pedagógico*. Campinas: Alínea, p. 29-44, 2008.

_____. La significación de Vygotsky para la consideración de lo afectivo en la educación: las bases para la cuestión de la subjetividad. *Actualidades*

Investigativas en Educación – revista eletrônica – UCR, Costa Rica, Vol. 9 – Número especial –p. 1-24, 2009.

_____. The path to subjectivity: advancing alternative understandings of Vygotsky and the Cultural Historical legacy. In: PORTES, Pedro; SALAS, Spencer. (Org.). *Vygotsky in 21 st Century Society: advances in Cultural Historical Theory with non dominant communities*. New York: Peter Lang, p. 32-49, 2011a.

_____. *El Pensamiento de Vygosky: contradicciones, desdoblamientos y desarrollo*. México: Editora Trillas, 2011b.

_____. El sujeto y la subjetividad en la psicología social: um enfoque histórico-cultural. Buenos Aires: Editora Noveduc, 2011c.

_____. A Configuração Subjetiva dos Processos Psíquicos: avançando na compreensão da aprendizagem como produção subjetiva. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; SCOZ, Beatriz Lima; CASTANHO, Marisa Siqueira. (Orgs.). *Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco*. Brasília: Liber Livro, p. 21-41, 2012.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis, MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. *La personalidad: su educación y desarrollo*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1989.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis, Vozes, 1986.

GUATTARI, Félix. *As três ecologias*. Campinas: Papirus, 1990.

_____. *Caosmose: um novo paradigma estético*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

GUIDANO, Vittorio F. *El si-mismo em processo: hacia una terapia cognitiva posracionalista*. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1994.

HOBBSAWM, Eric. *Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

JAPIASSU, Hilton. *Nascimento e morte das ciências humanas*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

JAPIASSU, Hilton, MARCONDES, Danilo. *Dicionário básico de filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

JULIÁN PÉREZ, Alberto. El Postcolonialismo y La Inmadurez de los Pensadores Hispanoamericanos. In.: TORO, Alfonso de, TORO, Fernando de. *El Debate de la Postcolonialidade en Latinoamérica*. Vervuerte-Iberoamericana, 1999. p. 199-213.

LEAKEY, Richard, LEWIN, Roger. *Origens*. São Paulo: Melhoramentos; Brasília: Editora da UnB, 1980.

LEdoC. *Projeto Político-Pedagógico do Curso*. Licenciatura em Educação do Campo, Faculdade UnB Planaltina, Universidade de Brasília, 2009.

LIBÂNIO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 2001.

LIMA, Maria Emília Caixeta de C., PAULA, Helder de Figueiredo e, SANTOS, Mairy Barbosa Loureiro dos. Ciências da vida e da natureza no curso de Licenciatura em Educação do Campo – UFMG. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel, MARTINS, Aracy Alves (orgs.) *Educação do Campo: desafios para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 107-118.

MATURANA, Humberto. *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

_____. *A ontologia da realidade*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

MATURANA, Humberto, VARELA, Francisco. *A árvore do conhecimento: as bases para a compreensão humana*. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. *Criatividade, Personalidade e Educação*. Campinas: Papyrus, 1997.

_____. Criatividade no Trabalho Pedagógico e Criatividade na Aprendizagem: uma relação necessária? In.: TACCA, Maria Carmen Villela R. (org.) *Aprendizagem e Trabalho Pedagógico*. Campinas: Alínea, 2008, 2ª. Ed. P. 69-94.

_____. Processos de Aprendizagem na Pós-graduação: um estudo exploratório. In.: MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina, TACCA, Maria Carmen Villela R. (orgs.) *A Complexidade da Aprendizagem: destaque ao ensino superior*. Campinas: Alínea, 2009, p. 213-261.

_____. Aprendizagem criativa: uma aprendizagem diferente. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; SCOZ, Beatriz Lima; CASTANHO, Marisa Siqueira. (Orgs.). *Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco*. Brasília: Liber Livro, p. 85-109, 2012.

MEC. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo: parecer CNE/CEB 2001. In.: ARROYO, Miguel González, CALDART, Roseli Salete, MOLINA, Mônica Castagna (orgs.). *Por uma Educação do Campo*. Petrópolis: Vozes, 2004, p. 175-201.

MOLINA, Mônica & SÁ, Laís, Mourão. A licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília: estratégias político-pedagógicas na formação de educadores do campo. In.: MOLINA, Mônica & SÁ, Laís, Mourão. *Licenciaturas em Educação do Campo: registros e reflexões a partir das experiências piloto*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 35-61.

MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2008.

_____. O método II: a vida da vida. Sintra: Publicações Europa-América, 1999.

_____. A noção de sujeito. In.: SCHNITMAN, Dora Fried. *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p.45-55.

NEVES, Lucilia de Almeida Delgado. História e memória: metodologia da história oral. In: NEVES, Lucilia de Almeida Delgado. *História Oral: memória, tempo e identidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, pp. 15-31.

PISTRAK, Moisey M. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

PRIGOGINE, Ilya. *Ilya Prigogine: do ser ao devir*. São Paulo: Editora Unesp; Belém: Editora da UFPA, 2002.

PRIGOGINE, Ilya, STENGERS, Isabelle. *A nova aliança: a metamorfose da ciência*. Brasília: Editora da UnB, 1984.

PROMET. *Projeto Metodológico*. Licenciatura em Educação do Campo, Faculdade UnB Planaltina, Universidade de Brasília, 2012, mimeo.

RODRIGUES, Romir. Reflexões sobre a organização curricular por área de conhecimento. In: MOLINA, Mônica & SÁ, Laís, Mourão. *Licenciaturas em Educação do Campo: registros e reflexões a partir das experiências piloto*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 123-147.

ROSSATO, Maristela. *O movimento da subjetividade no processo de superação das dificuldades de aprendizagem escolar*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

SANTOS, Geandra Cláudia Silva. *Os impactos dos alunos com desenvolvimento atípico na subjetividade do professor e a configuração do trabalho pedagógico*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

SANTOS, Elizana Monteiro dos. *Prática pedagógica de estudantes da área de conhecimento de ciências da natureza e matemática do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UnB*. Monografia de conclusão de graduação. LEdoC, Faculdade UnB Planaltina, Planaltina, Brasília, 2013.

SILVA, Julio Cezar Pereira da. *A formação política do educador do campo: estudo do Curso Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. *Um discurso sobre as ciências*. 12^a. Edição. Porto: Afrontamento, 2007.

TACCA, Maria Carmem Villela R., GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. Produção de sentido subjetivo: as singularidades dos alunos no processo de aprender. *Revista Psicologia ciência e profissão*. Brasília, n. 28, v. 1, pp. 138-161, 2008.

TEIXEIRA, Ana Flávia Guida. *Subjetividade na educação: um estudo sobre a possibilidade de refletir sobre si mesmo na prática pedagógica*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2002.

TELES, Ana Maria Orofino, LOYOLA, Valeska Maria Zanello. *A subjetividade social na escola*. Brasília: Paralelo 15, 1999.

TELES, Ana Maria Orofino Teles. *Aspectos subjetivos no ensino/aprendizagem de bio cibernética bucal: uma investigação em um curso online*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

_____. *A bio cibernética bucal em verso e prosa*. Salto: Schoba, 2012.

TELES, Ana Maria Orofino, CERQUEIRA, Teresa Cristina Siqueira. A pedagogia do si mesmo: debate sobre a emergência do sujeito que aprende. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 38, n. 3, jul-set 2013, pp. 931-951.

TOURAINÉ, Alain. *Um novo paradigma: para compreender o mundo de hoje*. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. (Com Farhad Khosrokhavar). *A busca de si: diálogo sobre o sujeito*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

_____. *Crítica da modernidade*. Petrópolis: Vozes, 1994.

APÊNDICES

Apêndice 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – pg. *a*;

Apêndice 2 – Exercício de complemento de frases – pg. *b*;

Apêndice 3 – Roteiro comum ao diálogo de aprofundamento com estudantes – pg. *d*;

Apêndice 4 – Imagens usadas para representação dos aspectos positivos e negativos da LEdoC – pg. – *e*;

Apêndice 5 – Exercício de avaliação do componente de Pesquisa de História e Memória dos Territórios apresentado à Turma 3 – pg. *g*;

Apêndice 6 – Instrumento Avaliativo “João e sua Saga” – pg. *i*;

Apêndice 7 – Instrumento “Um conto sobre CEBEP” – pg. *m*;

Apêndice 8 – Indutores para o Depoimento Breve de professores – pg. *n*.

Apêndice 1



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A UTILIZAÇÃO DE INFORMAÇÕES FORNECIDAS À PESQUISADORA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A UTILIZAÇÃO DAS INFORMAÇÕES OBTIDAS POR MEIOS DOS INSTRUMENTOS ELABORADOS PELA PESQUISADORA COM O OBJETIVO DE DESENVOLVER PESQUISA DE DOUTORADO JUNTO À LEDOC/FUP/DF ENTRE OS ANOS DE 2011 E 2014.

Eu, _____ RG, _____, autorizo a pesquisadora **Ana Maria Orofino Teles**, psicóloga, mestre em Educação e Ecologia Humana, doutoranda na linha de pesquisa de Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação, no eixo de pesquisa Sujeito que Aprende e Processos de Aprendizagem – UnB, sob orientação da Prof. Dr. Fernando Luis González Rey, a utilizar-se das informações obtidas através dos instrumentos de pesquisa por ela elaborados, obedecendo aos critérios da ética de pesquisa, onde está assegurado ao participante da pesquisa o total anonimato.

Declaro-me ciente e concordo com o acima exposto.

Assinatura do Participante

____/____/____
Data

Apêndice 2

EXERCÍCIO DE COMPLEMENTO DE FRASES

Instruções: Esse exercício tem por objetivo a construção de uma associação livre de idéias. Você vai encontrar palavras ou pequenos fragmentos de frases que devem ser completados de forma livre e espontânea. Não existe uma resposta certa ou errada. O importante é a espontaneidade na hora de completar as frases. Tome o tempo que achar necessário e, caso o espaço disponibilizado não seja suficiente, use o verso da folha em branco para escrever, tomando o cuidado de numerar essa resposta para podermos localizá-la depois.

Muito grata por sua contribuição. Ana

Nome: _____

01. O mundo _____

02. Na minha vida _____

03. Quando eu for _____

04. A LEdoC _____

05. Eu _____

06. Nesse momento _____

07. As pessoas _____

08. As angústias _____

09. Todos os dias _____

10. Para ajudar _____

11. Minha história de vida _____

12. Me sinto forte _____

13. Se eu soubesse _____

14. Meus amigos _____

15. O trabalho _____

16. No tempo escola _____

17. Minha família _____

18. Penso que _____

19. Sinceramente _____

20. Luto _____

21. Tenho saudade _____

22. Aprendi _____

23. As alegrias _____

24. Antes _____

25. Meus companheiros _____

26. A história _____
27. No tempo comunidade _____
28. Não tenho vontade _____
29. Qualquer coisa _____
30. Desisti _____
31. Meus professores _____
32. Com frequência _____
33. Me dá satisfação _____
34. Não queria _____
35. Torço _____
36. Eu mudaria _____
37. A verdade _____
38. Me canso _____
39. Todas as vezes _____
40. Lembrar _____
41. Quero muito _____
42. A disciplina _____
43. Foi muito significativo _____
44. Não gostei _____
45. Acredito _____
46. Nunca mudaria _____
47. O mais perfeito _____
48. Prefiro _____
49. Se não fosse _____
50. Como última palavra _____

OBS: As dimensões do instrumento foram reduzidas para adequá-lo ao espaço da tese.

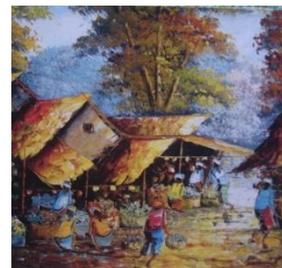
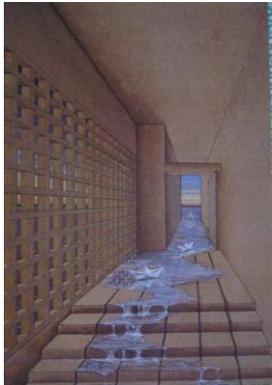
Apêndice 3

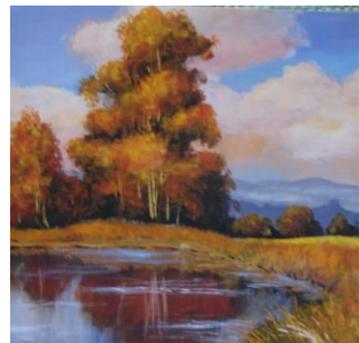
Roteiro de entrevista individual alunos

- 1) Quem é você? Incluir dados pessoais – nome, idade, local de nascimento, local de moradia, estado civil, número de filhos, outras informações relevantes.
- 2) Dados sobre a experiência pessoal com a escola primária e secundária.
- 3) O que te trouxe para a LEdoC? Citar aspectos da vida relativos à essa decisão.
- 4) Como vê a LEdoC?
- 5) Como é o aluno da LEdoC?
- 6) Como é o professor da LEdoC?
- 7) Qual o impacto da LEdoC em tua vida? Como era antes e como é agora? O que mudou e o que se manteve? Comente as repercussões que sente em tua vida relativas ao ingresso na LEdoC.
- 8) Como vê seu futuro pós LEdoC?
- 9) Qual tua relação com o campo?
- 10) Como entende a identidade camponesa?
- 11) Como a LEdoC está trabalhando essa identidade camponesa?
- 12) Qual tua relação com o social?
- 13) Como entende a luta social?
- 14) Qual a relação entre o individual e o social?
- 15) O que mudaria na LEdoC?
- 16) Palavra livre para dizer algo que gostaria – tem algum recado? Para quem é esse recado?

Apêndice 4

Imagens para representação dos aspectos positivos e negativos da LEdoC





Apêndice 5

TRABALHO DE AVALIAÇÃO – LedoC 3 – E4

PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA HISTÓRIA DOS TERRITÓRIOS

EXERCÍCIO INDIVIDUAL - Aula do dia 03/12/2011

NOME: _____

COMUNIDADE: _____

MUNICÍPIO: _____

O que eu vi ...

No TE2: _____

No TC3: _____

No TE3: _____

No TC4: _____

No TE4: _____

O que eu senti ...

No TE2: _____

No TC3: _____

No TE3: _____

No TC4: _____

No TE4: _____

No geral ...

Estava na medida: _____

Ficou faltando: _____

Sobrou: _____

O que eu concluo é _____

Minha sugestão é _____

OBS: As dimensões do instrumento foram reduzidas para adequá-lo ao espaço da tese.

Apêndice 6

OBS: As dimensões do instrumento foram reduzidas para adequá-lo ao espaço da tese.

João e sua história



João mora numa comunidade tradicional que vai ser inundada por uma represa. Os moradores da comunidade muito tentaram, mas não conseguiram impedir a construção da hidrelétrica.



O local onde ele viveu sua vida inteira, o rio que ele tanto conhece, as colinas que ele costumava subir, tudo agora vai ficar em baixo da água.

Seu pai e seu avô também nasceram lá e ele ficou sabendo que seus ancestrais chegaram junto com uma caravana, no comecinho do século XVIII, mais ou menos em 1725. Como a terra era muito fértil e o local era bem abrigado pelas montanhas, alguns integrantes da caravana resolveram ficar por lá.



O Governo, então, para não deixar as famílias desamparadas, doou lotes em um Assentamento de Reforma Agrária. O local fica a uns 50 km do lago que vai resultar da construção da barragem.

Agora João vai ter que mudar prá lá e vai levar sua vaca leiteira, suas galinhas, seu bode e seu casal de porco mais jovem. Vai levar também suas coisinhas, os objetos antigos da família que ele usa para ralar, peneirar, cortar, arar, cavar e afiar. Já armazenou um bocado de suas melhores sementes e umas boas ramas de mandioca e está ajudando sua esposa a organizar as roupas e livros de seus três filhos para a viagem.



Faltam alguns dias para a família partir e João já está pensando sobre sua nova vida. Ele pensa que ela será ...

Questão primeira:

Coloque-se na situação de João e diga **como ele pensa** que será a sua vida. Se sentir necessidade, leia a história de João mais uma vez.

Resposta:

Questão segunda:

Escreva livremente como **você** pensa que será a nova vida de João. Lembre-se que você é em estudante da CIEMA da LEdoC e precisa construir um texto ecológico.

Questão terceira

Ecologicamente falando:

a) O que sustenta João?

b) O que ele produz?

Questão quarta

c) Qual a dimensão do impacto ambiental que sofreu a comunidade de João com a construção da represa? Estime o tamanho do efeito!

Responda esta questão pensando em termos da relação profunda homem natureza. Para responder essa questão lembrar o que nos **suporta**, o que **geramos**, o que **regulamos** e o que **influenciamos**. Para ajudar, pode lembrar também daquelas quatro dimensões do território: econômica, ecológica, cultural e política.

Segunda Parte:

Lembrando...

O que nos suporta?

- Água, terra, ar, fogo, a vida vegetal e as cadeias tróficas.

O que geramos?

- Energia (alimentos), resíduos, descendentes. Geramos consequências na qualidade da natureza e seus recursos, para o bem ou para o mal.

O que regulamos?

- O clima, a geografia, as paisagens, o viver, as doenças, a fartura ou a miséria.

O que influenciamos?

- Os ciclos, a cultura, o desenvolvimento humano (espiritual e educacional), os modos de vida, as estéticas e as éticas.

Olhe mais uma vez para todo esse conhecimento e pense no seu local de origem, sua comunidade, o local que você vive hoje atualmente.

Como é seu **modo de vida**, considerando essas quatro relações entre o humano e natureza? Pense um pouco sobre ele. Dê-se um minuto de reflexão antes de continuar a leitura desse texto. Pare e respire um pouco, pensando sobre a vida na sua comunidade.

Agora, responda as próximas questões pensando em exemplos concretos.

Sobre as queimadas: cite algumas das consequências da queimada na relação da sua comunidade com a natureza.

Escreva sobre o desmatamento. O que vai acontecer com o clima, a geografia e as paisagens se o desmatamento entrar em massa na sua região?

Ou se já existem áreas desmatadas, relate os efeitos perceptíveis.

Escreva sobre a industrialização? Que tipo de repercussão poderia ter a industrialização no seu local de moradia?

Apêndice 7

Um conto sobre CEBEP

Rômulo é aluno de uma turma da LEdoC da UnB. Mora a 380 Km de Brasília em um município de MG. Sua família é toda de origem camponesa e ele está muito animado com sua formação de nível superior. Vai se formar como Educador do Campo. Rômulo está tendo muitas dificuldades em compreender certos conceitos, mas está firme em seu trabalho de inserção na comunidade. Para CEBEP ele está fazendo ...

Só que já estamos no primeiro dia de aula de CEBEP em tempo universidade e Rômulo não fez seu relatório de trabalho para entregar ao professor. O que você imagina que aconteceu?

OBS: As dimensões do instrumento foram reduzidas para adequá-lo ao espaço da tese.

Apêndice 8

Roteiro para depoimento breve – professores

Depoimento a ser feito por professores que atuem na LEdoC, de forma espontânea, gravado em áudio e transcrito.

Nome:

Qual sua disciplina?

Qual o sentido de sua disciplina?

Três alegrias e três frustrações com a LEdoC?

Algo mais a declarar?