

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

**UM ESPAÇO CRIATIVO E SEU IMPACTO NA SUBJETIVIDADE:
UM ESTUDO COM ALUNOS CALOUROS**

ARMANDO DE MORAIS VELOSO

Brasília – DF

2010

ARMANDO DE MORAIS VELOSO

UM ESPAÇO CRIATIVO E SEU IMPACTO NA SUBJETIVIDADE:

UM ESTUDO COM ALUNOS CALOUROS

Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação, área de concentração: Escola, Aprendizagem e Trabalho Pedagógico.

Orientadora: Professora Dr. ^a Albertina Mitjás Martínez

Brasília – DF

2010

Armando de Moraes Veloso

Dissertação de mestrado em Educação submetida à avaliação da banca examinadora
constituída por:

Prof^a Dr^a Albertina Mitjás Martínez
Orientadora

Prof^a Dr^a Maria Carmen Villela Rosa Tacca
Examinadora

Prof^a Dr^a Maria Eleusa Montenegro
Examinadora

Prof^a Dr^a Cristina Massot Madeira Coelho
Examinadora suplente

Brasília, 15 de março de 2010.

“O pintor não pinta sobre uma tela virgem, nem o escritor escreve sobre uma página branca, mas a página ou a tela estão já de tal maneira coberta de clichês preexistentes, preestabelecidos, que é preciso de início apagar, limpar, laminar, mesmo estraçalhar para fazer passar uma corrente de ar, saída do caos, que nos traga a visão.”

Felix Guattari e Gilles Deleuze

“O indivíduo criativo não deseja sair do que é normal e comum só para ser diferente. Ele não tenta desistir do objeto, mas penetrá-lo de acordo com seus próprios critérios de verdade. E, nesse processo, frequentemente abandona o modo normal de ver as coisas.”

Rudolf Arnheim

Dedico este trabalho aos alunos de Oficina Vivencial, especialmente a Gabriela e Rita, pela confiança de repartirem comigo suas reflexões e sentimentos.

AGRADECIMENTOS

À minha esposa Janine, pela compreensão de que este trabalho de pesquisa foi uma construção ao longo dos dois últimos anos e que, muitas vezes, foi necessário priorizá-lo em detrimento de outras construções familiares.

À minha orientadora, Albertina Mitjans Martínez, pela disposição em me orientar e pela coerência entre sua teoria e prática nesse exercício de orientação.

Ao professor Fernando González Rey, por sua obra instigante e intrigante.

Às colegas Alice Hoyer, Ana Luíza Amaral, Carolina Oliveira, Fernanda Távora, Luciana Campolina, Geandra Santos e Maristela Rossato, por mostrarem, na textura do cotidiano, que a troca de conhecimentos é imprescindível.

RESUMO

Este estudo tem como proposta principal compreender os impactos de um espaço curricular criativo na subjetividade de alunos calouros do curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Tem como preocupação a contribuição na edificação de uma prática educativa que seja um ambiente de aprendizagem e de desenvolvimento, onde a humanização e a criatividade ocorram. Para tanto, utilizou-se da Teoria da Subjetividade desenvolvida por González Rey e da abordagem da criatividade como processo da subjetividade proposta por Mitjans Martínez. A pesquisa se deu em dois eixos: no primeiro, trabalhamos com os alunos em sua totalidade e tivemos indicadores de como esse grupo evoluiu, no segundo, aprofundamos a nossa investigação por meio do estudo de dois casos. A metodologia da pesquisa fundamentou-se na Epistemologia Qualitativa desenvolvida por González Rey. Foram utilizados vários instrumentos como: completamento de frases, construção de frases, redação, questionários, entrevistas etc. Entre os impactos do espaço curricular na subjetividade dos alunos foram identificados que: a elaboração da condição de calouro é favorecida pela subjetividade social da sala de aula e que a mudança na representação da universidade e do curso de Pedagogia é facilitada pela produção de novos sentidos subjetivos. Concluímos também que as práticas pedagógicas orientadas pela consideração da aprendizagem como processo de constituição de sentido favorece a inserção do calouro no ensino superior e que a existência de elementos criativos no espaço curricular de Oficina Vivencial foi fundamental para que ocorressem impactos subjetivos nos alunos. A pesquisa revelou, por fim, que os impactos identificados não se deram em todos os discentes.

Palavras-chave: Subjetividade. Criatividade. Aluno calouro. Ensino superior.

ABSTRACT

This research aims to understand the main impacts of a creative space inside the academic curriculum over the subjectivity of freshmen students of a degree program of Pedagogy of the College of Education, in the University of Brasilia. Its concern is to contribute to the acceptance of educational practice as an environment of learning and development, where the humanization and creativity may occur. Therefore, we used the Theory of Subjectivity developed by González Rey and the approach of creativity as a process of subjectivity proposed by Mitjás Martínez. The research had a twofold axis: first, students were taken as a whole, which allowed us to find indicators to follow how this group evolved and second, we deepened our research through the study of two cases. The research methodology was based on Qualitative Epistemology developed by González Rey. A range of instruments were used such as: completing sentences, building sentences, writing, questionnaires, interviews etc. Among the impacts of creative space inside the academic curriculum over the subjectivity of freshmen students were identified: the development of the condition of freshman is favored by the subjectivity of social environment in the classroom and the change in the representation of the university and the pedagogy course is facilitated by the production of new subjective meanings. We also concluded that the pedagogical practices guided by considering learning as a process of meaning constitution favor the insertion of freshman in academic education and that the existence of creative elements in the curricular space of the Experiential Workshop was essential to trigger subjective impacts on students. The survey showed, finally, that the impacts identified did not appear in all students.

Keywords: Subjectivity. Creativity. Freshmen. Higher education.

Sumário

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 ASPECTOS TEÓRICOS.....	17
2.1 <i>A teoria da subjetividade e a abordagem histórico-cultural.....</i>	<i>17</i>
2.2 <i>A criatividade a partir da perspectiva histórico-cultural da subjetividade.....</i>	<i>29</i>
2.3 <i>A criatividade no trabalho pedagógico universitário brasileiro: um balanço histórico</i>	<i>34</i>
3 METODOLOGIA.....	82
3.1 <i>Objetivos.....</i>	<i>82</i>
3.2 <i>A epistemologia qualitativa.....</i>	<i>82</i>
3.3 <i>O estudo de caso.....</i>	<i>85</i>
3.4 <i>O contexto da pesquisa: o espaço curricular de Oficina Vivencial.....</i>	<i>87</i>
3.5 <i>Os participantes.....</i>	<i>95</i>
3.6 <i>Os instrumentos.....</i>	<i>96</i>
3.7 <i>A construção e análise da informação.....</i>	<i>100</i>
4 RESULTADOS DAS ANÁLISES DAS INFORMAÇÕES.....	104
4.1 <i>Análise geral de Oficina Vivencial.....</i>	<i>104</i>
4.1.1 <i>Identificação de elementos criativos no espaço curricular de Oficina Vivencial</i>	<i>104</i>
4.1.2 <i>Caracterização da subjetividade social da sala de aula.....</i>	<i>111</i>
4.1.3 <i>Re-elaboração da representação da universidade, do curso de Pedagogia e de</i> <i>mudanças em outros aspectos da subjetividade e sua relação com a subjetividade social</i>	<i>117</i>
4.2 <i>Estudos de caso.....</i>	<i>127</i>
4.2.1 <i>Caso Rita</i>	<i>127</i>
4.2.1.1 <i>Caracterização</i>	<i>127</i>
4.2.1.2 <i>Impactos de Oficina Vivencial na subjetividade individual do sujeito. .</i>	<i>128</i>
4.2.2 <i>Caso Gabriela</i>	<i>136</i>
4.2.2.1 <i>Caracterização.....</i>	<i>136</i>
4.2.2.2 <i>Impactos de Oficina Vivencial na subjetividade individual do sujeito. .</i>	<i>137</i>
4.2.3 <i>Uma breve análise integrativa dos casos estudados.....</i>	<i>146</i>
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	150
5.1 <i>Conclusões</i>	<i>150</i>
5.2 <i>Considerações finais.....</i>	<i>154</i>
REFERÊNCIAS.....	157
APÊNDICES.....	167
APÊNDICE A: COMPLEMENTO DE FRASES.....	167
APÊNDICE B: CONSTRUÇÃO DE FRASES.....	173
APÊNDICE C: REDAÇÃO I.....	175
APÊNDICE D: REDAÇÃO II.....	176
APÊNDICE E: REDAÇÃO III.....	177
APÊNDICE F: REDAÇÃO IV.....	178
APÊNDICE G: QUESTIONÁRIO.....	179

APÊNDICE H: AUTOAVALIAÇÃO.....	180
APÊNDICE I: OBSERVAÇÃO.....	181
APÊNDICE J: PLANO DE CURSO.....	182
APÊNDICE K - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	185
ANEXOS.....	186
ANEXO A – REPORTAGEM 1.....	186
ANEXO B – REPORTAGEM 2.....	187
ANEXO C – REPORTAGEM 3.....	188
ANEXO D – CRÔNICA 1.....	189

1 INTRODUÇÃO

Existe um certo consenso sobre a importância da criatividade no nosso dia a dia, ideia que pode ser observada tanto no discurso acadêmico como na mídia impressa e virtual. A necessidade da prática criativa tem sido demandada em questões amplas como solucionar o aquecimento global ou mesmo em questões que dizem respeito às relações familiares, visto que os papéis sociais e sua organização na sociedade estão passando por consideráveis mudanças. Novos problemas pedem novas soluções, o que, necessariamente, passa por processos criativos. Parece-nos que na contemporaneidade as dúvidas são maiores ao serem comparadas com as certezas: sabemos o que não queremos, mas ainda não sabemos o que queremos; ocorre um profundo refluxo de utopias e a criatividade pode e deve dar a sua contribuição para irmos além da perplexidade e até mesmo do niilismo.

A criatividade do sujeito pode ser considerada também no contexto educativo se esta for vista na sua totalidade, ou seja, nos seus constituintes social e individual. Esse modo de perceber os processos de constituição do sujeito se torna imprescindível para o entendimento do mundo atual, pois nos traz, entre outras facetas, a questão da complexidade. A dimensão subjetiva, na qual estão contidos os processos criativos, faz-se por um movimento dialético entre o externo e o interno (GONZÁLEZ REY, 2003, 2004, 2005a; MITJÁNS MARTÍNEZ, 1997, 2004, 2005, 2006, 2008a).

Isso porque é na relação com o mundo e com os outros, por meio de processos de aprendizagem – formais e/ou informais – que o sujeito se apropria das produções culturais, ressignificando-as, transformando a si e ao mundo. Mitjás Martínez (2004) afirma que a criatividade é um processo complexo da subjetividade e se constitui a partir dos espaços sociais de vida do sujeito. Nesse sentido, o espaço social - seja do ambiente familiar, do trabalho, do lazer ou da sala de aula - torna-se fundamental na constituição do sujeito criativo.

No desenvolvimento humano, na educação e na aprendizagem, a subjetividade e a criatividade são alguns dos pilares que precisam ser considerados. A maneira como pensamos, sentimos e agimos é profundamente marcada pelo modo como significamos nossas vivências. Dessa forma, é imprescindível um trabalho pedagógico que considere os processos subjetivos e criativos do aluno. E, nesse sentido, portanto, a escolarização formal (e mesmo a informal) vivenciada pelos sujeitos não é algo secundário para a nossa pesquisa.

Diante do exposto, pretendemos investigar como se dão os impactos de um espaço

curricular criativo na subjetividade do aluno calouro. E elegemos para isso a Oficina Vivencial, que é um espaço curricular do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília (UnB) para os alunos do primeiro período. Esse espaço tem como objetivo geral acolher os alunos calouros. E por meio dele, ter um olhar para o subjetivo e o sutil, como mostra o plano de curso (apêndice J). Acreditamos que isso é percebido e enriquecido por meio de uma descrição geral desse espaço curricular. Porém, antes de descrevê-lo, trazemos as contribuições de Tacca (2006, p. 218) referentes à subjetividade, aos impactos no desenvolvimento do sujeito, à comunicação na sala de aula e às dimensões simbólica e afetiva:

[...] o estudo da sala de aula pode esclarecer de que maneira as situações interativas são vivenciadas e como se tornam impactantes como circunstâncias de desenvolvimento dos sujeitos envolvidos no processo. Precisamos considerar a dimensão simbólica dos processos de comunicação e que tipo de direcionamento favorece para os processos de desenvolvimento. A comunicação, na relação professor-aluno, como bem sabemos, não é isenta de intenções; ela ultrapassa os objetivos imediatos de aprendizagem (conteúdos, por exemplo) e vem carregada de valor simbólico e afetivo que apoia o aluno no seu processo de aprender os conteúdos culturais, mas, sobretudo, apoiando-o a ser, ou seja, a constituir-se em sua subjetividade.

O conteúdo trabalhado possui dois grandes eixos interligados e sucessivos. O primeiro, é a vivência na condição humana, em que são trabalhados os sentidos da vida, da profissão, do amor, dos relacionamentos sociais, da aprendizagem e desenvolvimento etc. O segundo, é a vivência na condição de calouro - especificamente a transição do ensino médio para o superior - e os desdobramentos que essa situação carrega. A nossa experiência tem evidenciado que o desenvolvimento da segunda unidade temática é bastante auxiliada com o trabalho feito na primeira. A bibliografia básica do primeiro eixo é o livro de Cortella (2005) e do segundo, o de Alves e Dimenstein (2003).

A Oficina Vivencial ocorre em um encontro semanal, com aulas duplas, com duração total de quatro horas, em dois turnos distintos: vespertino e noturno. Sugerimos que em cada encontro houvesse um intervalo de trinta minutos para um lanche coletivo, e os alunos concordaram. Cada turma foi dividida em subgrupos que se responsabilizam pelo lanche específico de cada semana. A intenção com o lanche é favorecer uma subjetividade social diferenciada na sala de aula, pois, entre outros aspectos, esse recurso pode fortalecer os vínculos entre os alunos e acrescentar mais vigor a uma imprescindível rede social de apoio formada por eles. O aspecto simbólico também é forte, pois o grupo que hoje alimenta, amanhã será alimentado. Não nos esqueçamos que a palavra companheiro vem de dois

radicais latinos: *cum* que significa “dividir com o outro” e *panere* que quer dizer “pão”. Companheiro, etimologicamente, é aquele que divide o pão com o outro. A iniciativa do lanche também é tributária de um olhar antropológico. Segundo DaMatta (1997), existe uma cultura que nos caracteriza como povo brasileiro, uma dessas características é a relação que nós temos com a cozinha, esse espaço é um aposento mais íntimo; o que é dito na cozinha muitas vezes não é o que se fala na sala. Normalmente, pessoas pouco conhecidas não entram na cozinha. O lanche, acreditamos nós, auxilia a remeter a esse universo mais íntimo, descontraído e acolhedor, podendo contribuir para o acolhimento do aluno calouro. Além dos aspectos vinculares, simbólicos e de identidade nacional, é fundamental pontuarmos o aspecto do desenvolvimento e aprendizagem que esse momento interativo pode contribuir. Afinal, como escreve Tacca (2005, p. 215):

Os processos comunicativos imbricados nas relações pedagógicas são os primeiros canais pelos quais percorrem os processos de significação dos alunos no que tange a tudo o que está implicado e relacionado à apropriação do saber escolar. Ao entrar na escola, ao participar de um agrupamento de alunos – na relação que estabelece com eles e com o professor, do qual recebe continuamente orientações, e em conjunto com tudo o mais que compõe o espaço da sala de aula -, vai tecendo seus conhecimentos e constituindo-se como pessoa. O espaço da sala de aula e todas as relações que ali se estabelecem, portanto, transformam-se em espaços particulares de desenvolvimento do sujeito. Ali acontecem importantes vivências e experiências que causam impacto nesse sujeito [...]

A avaliação da Oficina Vivencial conta com três instrumentos: autoavaliação (apêndice F), avaliação escrita, com texto produzido a partir da bibliografia básica, e um trabalho final, no qual o aluno escolhe uma linguagem para abordar o tema “A minha condição de calouro no início e no final do semestre”. Cabe observar que em todo semestre muitos ex-alunos assistem à apresentação desses trabalhos.

A metodologia desse espaço curricular é diferenciada em relação ao que normalmente ocorre na universidade. A aula anterior ao lanche é centrada no verbal: em debates baseados na bibliografia básica e em textos (anexo D) e também de relatos em experiências de vida dos alunos. A segunda aula é o momento para re-elaborar a primeira e aprofundar a construção coletiva do conhecimento. Temos assim uma oficina marcada por múltiplas vivências, utilizando a contribuição do cinema, da literatura, do teatro, do rádio, de atividades que utilizam colagem e argila, e até mesmo a presença de familiares dos alunos. A forma como se dá a metodologia típica desse espaço curricular guarda expressivas relações de continuidade com a caracterização que Anastasiou e Alves (2006, p. 96) fazem para oficina:

[...] uma estratégia do fazer pedagógico em que o espaço de construção e reconstrução do conhecimento são as principais ênfases. É lugar de pensar,

descobrir, reinventar, criar e recriar, favorecido pela forma horizontal na qual a relação humana se dá. Pode-se lançar mão de músicas, textos, observações diretas, vídeos, pesquisas de campo, experiências práticas, enfim, vivenciar ideias, sentimentos, experiências, num movimento de reconstrução individual e coletivo. Quanto aos momentos de construção do conhecimento numa oficina, a mobilização, a construção e a síntese do conhecimento estão imbricadas. Das categorias da construção do conhecimento a significação e a práxis são determinantes numa estratégia como a oficina. No final das atividades os estudantes materializam suas produções.

Como proposta, o nosso trabalho pedagógico deve se basear em dois grandes princípios: devemos ser sérios, sem sermos chatos, e acessíveis, sem perdermos a profundidade, e os alunos têm concordado com isso.

Após essas informações gerais sobre Oficina Vivencial, consideramos que algumas questões são relevantes, quais sejam: a práxis desse espaço pedagógico é significativa para a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos? De que modo a criatividade do espaço pedagógico afeta a subjetividade dos alunos? Que elementos, linguagens e ações nos permitem perceber essa inter-relação?

A insatisfação com a escola começa nas séries iniciais. No ensino médio, há um aprofundamento desse desconforto, particularmente com a rotina da sala de aula. A experiência de graduação na UnB não necessariamente altera substancialmente a sensação de deslocamento vivenciada no ambiente escolar. Nesse sentido, Cunha (2007, p. 21) nos fornece elementos para compreendermos melhor o nosso descontentamento com a prática pedagógica da maioria dos professores que tivemos no ensino superior:

Entendendo que o que qualifica esse profissional é a pós-graduação *stricto sensu*, o mundo acadêmico revela o valor que dá à pesquisa em detrimento do ensino. Não se pretende, com essa crítica, reforçar dualidades, pois ter capacidade investigativa é condição fundamental para o professor universitário. Mas os saberes da docência são distintos daqueles requeridos para a pesquisa. E esses são sistematicamente desqualificados na cultura universitária. Sem realizar uma reflexão teórico-prática sobre os fundamentos da profissão docente, o professor da educação superior repete os modelos profissionais históricos, isto é, toma como base das suas decisões pedagógicas as experiências que teve ao longo de sua formação estudantil. Essa condição dificilmente favorece inovações na perspectiva da ruptura epistemológica, pois são muito raros os professores que viveram, como alunos, experiências nessa perspectiva.

No caso deste pesquisador, ainda na graduação, começou o exercício docente no ensino fundamental e médio. Ao se colocar como professor, foi possível se reportar às suas experiências enquanto aluno. Nessa filtragem, tendo em vista o exercício profissional, restaram poucas vivências instigantes e intrigantes, ou mesmo criativas. O passado deve ser lição para se refletir, não apenas para se reproduzir. Na práxis pedagógica deve-se buscar

novas experiências para que o espaço escolar tenha uma significação diferenciada para os alunos e para nós mesmos. Este pesquisador passou, então, a viver o desafio de não apenas negar, mas, sobretudo, afirmar. Converter a forte mobilização do descontentamento, e até mesmo da melancolia, em produção e superação.

Como aprendizado particular, este pesquisador vem experimentando as descobertas, os limites e as possibilidades de ressignificação da atuação docente na produção artística, particularmente, na poesia e na fotografia. Tem-se vivenciado esse processo participando de conselhos editoriais em revistas de literatura, como poeta e por meio da realização de exposições fotográficas, o que permitiu a este pesquisador conhecer novas formas de apreensão da realidade, rever conceitos, criar alguns novos pela ressignificação dos antigos etc.

A nossa tentativa de afirmação de uma nova prática pedagógica tem se consolidado em três frentes: produção de textos, elaboração de material didático e atividades que lidam com a aprendizagem e o desenvolvimento como interação entre sujeitos. A estrutura de fundo que permeia a nossa prática é a percepção de que o sentir e o agir são tão importantes quanto o pensar. Não deve existir assimetria e segmentação entre essas três dimensões.

Sem a grande contribuição dos processos subjetivos (e quiçá também dos criativos) não teríamos começado a superação de um fazer docente monolítico. A negação deste tipo de docência trouxe a predominância da alegria sobre a melancolia, do aprender sobre o ensinar, do desejo de estar em sala de aula sobre o tédio de ter que trabalhar e da matemática negativa e contraditória (em que um mais um pode ser mais que dois) sobre a matemática linear e positiva (em que um mais um é sempre igual a dois) .

O espaço curricular da Oficina Vivencial tem sido o lugar das citadas predominâncias. Agora percebemos a necessidade de pensarmos determinados processos, vistos como importantes elementos para uma prática pedagógica significativa. Nesse sentido, recortamos os processos subjetivos e criativos como conhecimentos a serem investigados por reconhecê-los como constituintes do processo de desenvolvimento e aprendizagem.

A contribuição da produção acadêmica que estamos propondo se dá fundamentalmente diante da constatação das pesquisas sobre criatividade nos processos de aprendizagem e desenvolvimento (MITJÁNS MARTÍNEZ, 1995, 2003, 2006; CASTANHO, 2000; WECHSLER, 2002; ALENCAR, 1997, entre outros). Se por um lado, existe um forte interesse nas articulações entre a criatividade e educação, por outro, os estudos científicos

sobre o tema estão centrados no ensino fundamental, ou seja, a geração de conhecimento sobre a criatividade no ensino superior é um campo pouco trabalhado, sobremaneira a criatividade em uma perspectiva histórico-cultural da subjetividade. É importante não nos esquecer que a produção de conhecimento universitário sobre a questão da pedagogia universitária como um todo ainda é precária. Segundo Castanho (2007, p. 65):

A universidade ensina, forma, profissionaliza e, no entanto, a dimensão mais esquecida e desprezada é a do ensino. Talvez porque ensino e pesquisa tenham que ser umbilicalmente ligados e não o são. Como melhorar a qualidade do ensino se não pesquisar sobre a melhoria dessa qualidade?

A desatenção no que diz respeito à produção acadêmica sobre criatividade na universidade também se estende ao exercício das práticas pedagógicas criativas no dia a dia das salas de aula. Isso se deve, entre outros aspectos, pela própria visão hegemônica de ensino-aprendizagem, como é o caso da postura magistrocêntrica, tão presente na história da educação geral e brasileira e em que perpetua o mestre-escola. Um dos frutos dessa visão é a aprendizagem que se sustenta na descrição e memória, gerando a mera reprodução de conteúdos, e não a criatividade.

Amaral (2006, p. 28), após minucioso trabalho de revisão da literatura nacional e internacional sobre criatividade e aprendizagem no ensino superior, concluiu que ocorrem alguns espaços vazios nesse campo de investigação. Por exemplo:

Existe um número muito reduzido de pesquisas sobre o aluno universitário. Nesse sentido, ainda há pouca clareza sobre os indicadores de criatividade na aprendizagem e os elementos psicológicos que contribuem para fazê-la possível. Há um predomínio de pesquisas quantitativas. Se por um lado esse tipo de pesquisa contribui para identificar barreiras e apontar a necessidade de mudanças no contexto educativo, por outro, não permite o aprofundamento necessário sobre temas tão complexos como a aprendizagem e a criatividade. A determinação psicológica desses processos demanda outro tipo de abordagem metodológica que favoreça uma compreensão mais ampla e profunda sobre os elementos que os constituem. Há uma tendência em considerar tanto a aprendizagem como a criatividade numa perspectiva cognitivista. Nesse sentido, as habilidades cognitivas tendem a ocupar lugar central em muitas investigações e os aspectos afetivos e motivacionais ficam relegados a um segundo plano.

Acreditamos que os impactos de um espaço curricular criativo na subjetividade dos indivíduos envolvidos em Oficina Vivencial possam contribuir para alargar e aprofundar o conhecimento dos processos subjetivos no ambiente escolar, particularmente, o universitário. Cabe lembrarmos que no ensino superior existe o discurso da integralidade da educação. Mas será que esse discurso se traduz na prática? De um modo geral, essa tradução não se efetiva. O foco ainda não está nas pessoas, mas em conteúdos, competências e habilidades. A educação

integral tem sido esquecida. E, no nosso ponto de vista, a Oficina Vivencial é um ambiente de criatividade que impacta a subjetividade do aluno em uma concepção integral, e não apenas de conteúdo.

2 ASPECTOS TEÓRICOS

2.1 A teoria da subjetividade e a abordagem histórico-cultural

Um elemento fundamental, tanto na definição de subjetividade de González Rey (1999) quanto na definição de criatividade de Mitjans Martínez (2003), é a presença das relações sociais na constituição do ser humano. Abordar essa questão deve passar necessariamente pela perspectiva histórico-cultural¹, por meio da qual se entende que é no social que se dá a apropriação das várias formas de atuação, produção e funcionamento de uma sociedade. Cabe lembrarmos que a aprendizagem e o desenvolvimento se dão no âmbito social, sem prescindir do individual. É impossível dissociarmos o indivíduo do social. Aquele faz e é feito por este. A compreensão de Mitjans Martínez (2009, p. 25) sobre a obra de Vigotsky é que nela “articulam-se o individual e o social [...] o indivíduo para Vigotsky é essencialmente social [...] Assim, quando Vigotsky se refere ao indivíduo, já está pressupondo o social na sua constituição como expressão de sua tese da constituição cultural da psique humana. Para Vigotsky, o social está no indivíduo, não apenas fora dele”.

Reconhecendo a importância também dos elementos sociais na constituição da subjetividade, González Rey (2002a, p. 36-37) escreve:

Na nossa opinião, a subjetividade é um sistema complexo de significações e sentidos subjetivos produzidos na vida cultural humana, e ela se define ontologicamente como diferente dos elementos sociais, biológicos, ecológicos e de qualquer outro tipo, relacionados entre si no complexo processo de seu desenvolvimento. Temos definido dois momentos essenciais na constituição da subjetividade – individual e social –, os quais se pressupõem de forma recíproca ao longo do desenvolvimento. A subjetividade individual é determinada socialmente, mas não por um determinismo linear externo, do social ao subjetivo, e sim em um processo de constituição que integra de forma simultânea as subjetividades social e individual. O indivíduo é um elemento constituinte da subjetividade social e, simultaneamente, se constitui nela.

Essa citação trabalha com algumas categorias centrais da teoria da subjetividade de González Rey: subjetividade, subjetividade social, subjetividade individual, sentido subjetivo e configuração subjetiva. Vamos nos deter às apreciações dessas categorias para entendermos melhor a subjetividade e os processos da sua constituição.

A subjetividade nessa concepção trata das formas complexas de como o psicológico aparece nos humanos (GONZÁLEZ REY, 1995, 2002b, 2003, 2005a, 2007; MITJANS

¹ Faremos uma apreciação geral das contribuições de Vigotsky por meio da perspectiva histórico-cultural a partir da página 23.

MARTÍNEZ, 2003, 2004, 2005). O psicológico foi e ainda tem sido estudado em alguns casos simplificadaamente por meio de processos, como a percepção, a sensação e a criatividade etc. Temos exemplos de alguns manuais de introdução à psicologia que até então tratam esses processos em capítulos separados. O conceito de subjetividade foi elaborado para expressar fenômenos complexos e como eles se relacionam; são articulações complexas que apontam as formas em que o psicológico surge no humano não fragmentadamente. O psicológico aqui não é exatamente igual a subjetividade. Essa é apenas uma maneira de entender o psicológico. É uma possibilidade de enxergá-lo no ser humano. Um dos exemplos da complexidade, conforme González Rey (2003, p. 204-205), para o conhecimento psicológico atual “é como articular os processos de subjetivação dos espaços sociais e individuais sem antropomorfizar os espaços sociais e sem reduzir a gênese da subjetivação aos indivíduos”.

Temos também processos psicológicos simples. Existem processos que não são da ordem da subjetividade. Estes ocorrem, por exemplo, com os cachorros quando se desviam de um obstáculo, ou quando estamos em uma sala e toca um telefone celular, olhamos instintivamente na direção da fonte sonora (informação verbal)². Existem casos extremos, como o das chamadas meninas-lobo, em que, ao serem encontradas, não possuíam subjetividade, embora resolvessem pequenos problemas práticos. Segundo Reymond (1965, apud ARANHA e MARTINS, 1986, p. 2), trata-se da seguinte situação:

Na Índia, onde os casos de meninos-lobo foram relativamente numerosos, descobriram-se, em 1920, duas crianças, Amala e Kamala, vivendo no meio de uma família de lobos. A primeira tinha um ano e meio e veio a morrer um ano mais tarde. Kamala, de oito anos de idade, viveu até 1929. Não tinham nada de humano e seu comportamento era exatamente semelhante àquele de seus irmãos lobos. Elas caminhavam de quatro patas apoiando-se sobre os joelhos e cotovelos para os pequenos trajetos e sobre as mãos e os pés para os trajetos longos e rápidos. Eram incapazes de permanecer de pé. Só se alimentavam de carne crua ou podre, comiam e bebiam como os animais, lançando a cabeça para a frente e lambendo os líquidos. Na instituição onde foram recolhidas, passavam o dia acobrinhas e prostradas numa sombra; eram ativas e ruidosas durante a noite, procurando fugir e uivando como lobos. Nunca choraram ou riram. Kamala viveu durante oito anos na instituição que a acolheu, humanizando-se lentamente. Ela necessitou de seis anos para aprender a andar e pouco antes de morrer só tinha um vocabulário de 50 palavras. Atitudes afetivas foram aparecendo aos poucos. Ela chorou pela primeira vez por ocasião da morte da Amala e se apegou lentamente às pessoas que cuidaram dela e às outras crianças com as quais conviveu. A sua inteligência permitiu-lhe comunicar-se com outros por gestos, inicialmente, e depois por palavras de um vocabulário rudimentar, aprendendo a executar ordens simples.

O subjetivo no senso comum é intrapsicológico. Essa concepção também é dominante em alguns dicionários que consultamos. No dicionário de Língua Portuguesa, Ferreira (2000,

² Informação fornecida por Albertina Mitjans Martínez no espaço curricular “Subjetividade, cultura e educação” do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da UnB, no dia 07/05/2008.

p. 1884, grifos do autor) remete o verbete subjetividade a subjetivo, que é:

[Do latim *subjectivu.*] **Adjetivo** 1. Relativo a sujeito 2. Existente no sujeito 3. Individual, pessoal; particular: *É muito subjetiva a sua visão do assunto* 4. Passado unicamente no espírito de uma pessoa 5. Diz-se do que é válido para um só sujeito e que só a ele pertence, pois integra o domínio das atividades psíquicas, sentimentais, emocionais, volitivas, etc. deste sujeito 6. *Filosofia*. Que provém de um sujeito enquanto agente individual, ou coletivo. **Substantivo masculino**. 7. Aquilo que é subjetivo.

O dicionário de filosofia de Durozoi e Roussel (2000, p. 237) informa sobre o assunto que:

No sentido vulgar, a subjetividade aplica-se ao conjunto das particularidades psicológicas que pertencem apenas a um sujeito. Filosoficamente, “subjetividade” é sinônimo de vida consciente, tal como o sujeito a pode apreender em si e onde ele enquadra a sua singularidade.

Em outro dicionário de filosofia, Japiassu e Marcondes (1996, p. 254, grifos do autor) definem subjetividade como:

Característica do sujeito; aquilo que é pessoal, individual, que pertence ao sujeito e apenas a ele, sendo portanto, em última análise, inacessível a outrem e incomunicável. Interioridade. Vida interior. A filosofia chama de “subjetivas” as qualidades segundas (o quente, o frio, as cores), pois não constituem propriedades dos objetos, mas “afetações” dos sujeitos que as percebem. Nenhum objeto é quente ou frio, mas cada um possui uma certa temperatura. Toda impressão é subjetiva.

É no mínimo curioso que nos dicionários de Psicologia consultados - Hayes e Stratton (2001) e Doron e Parot (2000) - não haja o verbete subjetividade. A mesma situação foi encontrada no dicionário de psicanálise de Laplanche e Pontalis (1992). Mas no caso da psicanálise, embora não exista o verbete no dicionário, a subjetividade é entendida como uma dimensão intrapsicológica, relacionada ao instintivo, ao energético e ao individual.

Para González Rey, a subjetividade é concebida de uma forma bastante diferente daquela predominante encontrada nos dicionários, pois ela não é vista somente como intrapsicológica, individual, mas também social. A subjetividade, portanto, aparece em dois níveis: social e individual. Segundo esse autor (2002b, p. 30) a subjetividade social é:

O sistema integrado de configurações subjetivas (grupais ou individuais), que se articulam nos diferentes níveis da vida social, implicando-se de forma diferenciada nas distintas instituições, grupos e formações de uma sociedade concreta.

A subjetividade social, como podemos constatar pela sua definição, são os significados que caracterizam o espaço social³. Sendo assim, existe a subjetividade social dos sujeitos de uma sala de aula, de uma escola fundamental, da UnB, de uma família, de uma gangue, de

³ Abordaremos a questão dos sentidos e significados na categoria sentido subjetivo que será apresentada a partir da página 20.

uma cidade etc. No caso da subjetividade social que é tecida em cada semestre no espaço curricular de Oficina Vivencial, temos a hipótese de que ela impacta positivamente na subjetividade individual do aluno; por exemplo, ao criar um ambiente onde o discente seja respeitado e, portanto, não sinta medo para se expressar singularmente no coletivo.

A subjetividade, como vimos, não aparece somente nas pessoas, mas também nos grupos. A subjetividade social tenta compreender como o psicológico se expressa nos espaços sociais. Cabe observar que o social, em um sentido amplo, é diferente da subjetividade social. Esta está contida no social, é a dimensão psicológica. Existem também as dimensões do gênero, do poder, entre outras.

É importante ressaltar que a subjetividade social é formada pelos significados e sentidos dominantes em um espaço social, que se traduzem, por exemplo, em emoções compartilhadas. Esse é o caso das turmas nas salas de aulas das escolas. Cada turma tem a sua subjetividade social. Se mudarmos os alunos de uma dada turma por outros, continuaria sendo o mesmo espaço curricular, e até o mesmo professor, mas a subjetividade social seria distinta. Por outro lado, a emocionalidade e os significados de cada turma também impacta os indivíduos. Como se vê, “os processos sociais deixam de ser vistos como externos aos indivíduos e passam a ser implicados dentro de um sistema complexo, a subjetividade social da qual o indivíduo é constituído e constituinte” (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 202).

É interessante observarmos como a subjetividade social dos espaços micros está relacionada aos macros. Pensando nisso, a expressão clima institucional se relaciona com a subjetividade social, pode ser de uma família ou de um país, por exemplo. Existem pessoas que saem de determinado espaço social, porque não toleram a sua subjetividade social ou tentam mudá-la. Esse é o caso das minorias ativas e de grandes líderes (informação verbal)⁴, como Martin Luther King na luta pelos direitos civis dos negros estadunidenses.

As categorias de subjetividade social e subjetividade individual não se contrapõem, mas se interpenetram. Segundo González Rey (2003, p. 241):

A subjetividade individual representa os processos e formas de organização subjetiva dos indivíduos concretos. Nela aparece constituída a história única de cada um dos indivíduos, a qual, dentro de uma cultura, se constitui em suas relações pessoais.

A subjetividade individual diz respeito a como os espaços sociais se expressam nos indivíduos concretos de forma única e irrepetível. Os indivíduos subjetivam o espaço social de forma pessoal. A identidade é uma dessas formas, pois mostra o indivíduo configurado

⁴ Informação fornecida por Albertina Mitjans Martínez no espaço curricular “Subjetividade, cultura e educação”, no Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da UnB, no dia 14/05/2008.

singularmente. É necessário pontuarmos que nesse processo o sujeito não fica passivo, ele possui um caráter gerador e transformador do que é externo a ele, portanto, o sujeito não transporta mecanicamente os espaços sociais para dentro de si mesmo.

Ainda sobre a definição de subjetividade individual, González Rey (2003, p. 241) nos informa que:

A subjetividade individual tem dois momentos essenciais que se integram entre si no curso contraditório de seu desenvolvimento: a personalidade e o sujeito, que se exprimem em uma relação na qual um supõe ao outro, um é momento constituinte do outro e que, por sua vez, está constituído pelo outro, sem que isto implique diluir um no outro.

Como é possível observarmos, para a compreensão da subjetividade individual, existem dois conceitos fundamentais: personalidade e sujeito. O primeiro conceito é bastante estudado na Psicologia, inclusive os manuais, normalmente, tem um capítulo específico sobre personalidade. Costumeiramente a personalidade é entendida tanto no senso comum quanto em algumas abordagens científicas, como é o caso do enfoque psicométrico estadunidense, como um conjunto de traços que caracteriza a pessoa (informação verbal)⁵. Para a teoria da subjetividade, a personalidade é entendida como a “configuração sistêmica dos principais conteúdos e operações psicológicas que caracterizam as funções reguladoras e auto-reguladoras do sujeito” (González Rey e Mitjans Martínez, 1989, p. 16), e como “o nível mais complexo de organização da subjetividade individual, no qual se constituem os diferentes sistemas de sentido do sujeito” (González Rey, 1997, p. 89).

Personalidade, nessa perspectiva, não é apenas um conjunto de traços, é uma configuração de elementos, não sendo somente soma. Nela ocorre a formação de sistemas dinâmicos, podendo em um momento ter uma posição e em outro momento ter outra. A personalidade não é estática, embora tenha uma certa estabilidade. Nesse viés, a criança, por exemplo, não nasce com personalidade, esta é construída ao longo da vida e, por isso, inconclusa.

Muitas vezes na Psicologia, não se faz uma diferenciação entre personalidade e sujeito. Não existe sujeito sem personalidade, o contrário também é válido, mas não se deve estabelecer uma relação de sinonímia entre eles. Segundo González Rey (1995, p. 61), sujeito é concebido como “o indivíduo concreto, portador de personalidade que, como características essenciais de sua condição, é atual, interativo, consciente, intencional e emocional”.

⁵ Informação fornecida por Albertina Mitjans Martínez no espaço curricular “Subjetividade, cultura e educação”, no Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da UnB, no dia 21/05/2008.

Com base no conceito de sujeito é possível entendermos uma situação muito comum no cotidiano profissional do professor: a motivação diferenciada do educador diante das turmas nas quais trabalha o mesmo conteúdo. Imaginemos que em uma turma o professor tenha baixa motivação e em outra, o contrário. Nesse caso, estamos diante da categoria sujeito e não da categoria personalidade; é o sujeito que reage pela personalidade e também pelo contexto. Essa situação é um exemplo da complexidade do comportamento humano.

Quanto à categoria de sentido subjetivo, ela é definida por González Rey (2003, p. 127-252) como “a unidade inseparável dos processos simbólicos e as emoções num mesmo sistema, no qual a presença de um desses elementos evoca o outro, sem que ele seja absorvido pelo outro”. E ainda que “o sentido é responsável pela grande versatilidade e formas diferentes de expressão no nível psíquico das experiências histórico-sociais do sujeito”.

González Rey criou a categoria de sentido subjetivo a partir das contribuições de Vigotsky. Segundo este autor:

O sentido de uma palavra é um agregado a todos os fatos psicológicos que surgem em nossa consciência como resultado da palavra. Sentido é uma formação dinâmica, fluida e complexa que tem inúmeras zonas que variam em sua instabilidade. Significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto da fala. É a mais estável, unificada e precisa dessas zonas. Em diferentes contextos, o sentido de uma palavra muda. Ao contrário, o significado é, comparativamente, um ponto fixo e estável que permanece constante com todas as mudanças no sentido da palavra que são associadas com seu uso em vários contextos (1987, VIGOTSKY apud TACCA, 2005, p. 231).

Podemos observar na citação anterior a distinção entre sentido e significado das palavras, o que nos chama atenção é que o sentido diz respeito não apenas ao entendimento da palavra, mas também à personalidade.

A categoria de sentido subjetivo se apropriou das contribuições de Vigotsky e foi além ao, por exemplo, conceber a indissociabilidade entre a produção de sentidos e as configurações subjetivas. Nessa direção, González Rey (2006, p. 35) afirma que os sentidos subjetivos expressam “uma teia simbólico-emocional na qual as emoções, sentidos e processos simbólicos de procedência muito diferentes integram-se na definição das diversas configurações subjetivas que acompanham os diferentes tipos de atividades humanas”.

Para este autor (2004, p. 53), a categoria que estamos apreciando compõe a subjetividade, pois ela:

[...] favorece uma representação da subjetividade que permite entender a psique não como uma resposta, nem como um reflexo do objetivo, e sim como uma produção de um sujeito que se organiza unicamente em suas condições de vida social, mas que não é um efeito linear de nenhuma dessas condições. Os processos de produção de sentido expressam a capacidade da psique humana para produzir expressões

singulares em situações aparentemente semelhantes.

O entendimento da categoria de sentido subjetivo traz algumas questões bastante interessantes, dentre elas, destacamos: a negação da dicotomia entre o mundo dos símbolos e as emoções; as experiências histórico-sociais do sujeito como exemplos do caráter único da subjetividade humana e o dinamismo da *psique* do ser humano, que é processual, ou seja, não é constituída de uma vez por todas (GONZÁLEZ REY, 2003).

A categoria de sentido subjetivo nos remete, por contraponto, ao provérbio popular que diz: “Pau que nasce torto, não tem jeito, morre torto!”. Alguns mais afoitos acrescentam: “Até a cinza é torta!” É importante pontuarmos que essa visão não diz respeito apenas ao senso comum, que é uma forma de conhecimento e no qual os provérbios funcionam como um porta-voz, ela é identificável também em outras formas de apreender e significar o mundo, como na filosofia do materialismo mecanicista.

Para questionarmos a ideia contida nesse provérbio, podemos contar com o auxílio considerável da categoria de sentido subjetivo, pois entre outros aspectos, ela traz o caráter sócio-histórico do ser humano, a transformação como estado permanente da condição do sujeito e a ausência de espaço para determinismos e posturas sentenciadoras. É importante não nos esquecermos que as teorias - e as suas categorias - se fundamentam em concepções de mundo e de ser humano. No caso da teoria da subjetividade, a plasticidade é uma de suas marcas, não existe o entendimento de que temos uma essência eterna e universal que nos caracteriza como espécie.

É bastante interessante observarmos a interligação das categorias de sentido subjetivo e a configuração subjetiva. González Rey (2003, p. 127) escreve que “o sentido subjetivo representa uma definição ontológica diferente para a compreensão da *psique* como produção cultural. À integração de elementos de sentido, que emergem ante o desenvolvimento de uma atividade em diferentes áreas da vida, denominamos configurações subjetivas”.

González Rey (2003, p. 203-204) detalha a definição de configuração subjetiva:

[...] não tenho hoje uma alternativa melhor para me referir às formas de organização da subjetividade social que a de *configuração*, categoria que tenho utilizado para definir a personalidade como forma de organização da subjetividade individual. Diferente de outras categorias que têm surgido como universais dentro do pensamento psicológico, a categoria de configuração não se define por conteúdos universais, nem por processos únicos de caráter universal, senão que constitui um núcleo dinâmico de organização que se nutre de sentidos subjetivos muito diversos, procedentes de diferentes zonas de experiência social e individual. Precisamente, considero que o valor heurístico desta categoria está em sua elevada flexibilidade, e no fato de representar um elemento que se constitui no funcionamento de um sistema, pois as configurações são um elemento de sentido dentro do comportamento

atual de um sistema subjetivo, seja este social ou individual e, ao mesmo tempo, podem alterar sua forma de organização ante a emergência de sentidos e configurações que passam a ser dominantes dentro do momento atual de ação do sistema.

Essa definição nos leva a entender que nos momentos de sociabilidade, por exemplo, na interação familiar, é possível identificar as configurações subjetivas que constituem o sujeito. Vale lembrar que essa constituição se dá de forma singular para cada integrante da família. Esse é um dos aspectos que mostra a complexidade e também o dinamismo das configurações subjetivas. Concordamos com Amaral (2006, p. 36) quando afirma que “a complexidade das configurações subjetivas deriva da multiplicidade de elementos que a constituem e da variabilidade permanente de alguns elementos em função da diversidade de situações vivenciadas pelo sujeito”.

Acreditamos ser uma construção instigante e esclarecedora quando González Rey (2003, p. 207) articula as contribuições das categorias de subjetividade social, subjetividade individual, sentido subjetivo, configuração subjetiva e sujeito para apresentar um dos processos da importante questão do desenvolvimento humano:

A ação dos sujeitos implicados em um espaço social compartilha elementos de sentidos e significados gerados dentro dos espaços, os quais passam a ser elementos da subjetividade individual. Essa subjetividade está constituída em um sujeito ativo, cuja trajetória diferenciada é geradora de sentidos e significações que levam ao desenvolvimento de novas configurações subjetivas individuais que se convertem em elementos de sentidos contraditórios com o *status quo* dominante nos espaços sociais que o sujeito atua. Essa condição de integração e ruptura, de constituente e constituído que caracteriza a relação entre o sujeito individual e a subjetividade social é um dos processos característicos do desenvolvimento humano.

Após abordarmos algumas categorias fundamentais da teoria da subjetividade é possível compreender a subjetividade, segundo González Rey (2004, p. 137), como:

[...] um macroconceito que integra os complexos processos e formas de organização psíquicos envolvidos na produção de sentidos subjetivos. A subjetividade se produz sobre sistemas simbólicos e emoções que expressam de forma diferenciada o encontro de histórias singulares de instâncias sociais e sujeitos individuais, com contextos sociais e culturais multidimensionais. Esses contextos, que incluem as instituições, os vários tipos de ação social do homem e suas formas de integração macrossocial, aparecem como contextos produtores de sentido através das histórias subjetivas de seus protagonistas, assim como das histórias e processos de subjetivação daqueles espaços sociais em que a ação social se produz.

É necessário, para a apreensão da teoria da subjetividade, termos em conta que ela, a partir da psicologia histórico-cultural, teve como expoente máximo Vigotsky (2000, 2001, 2007). Outro fundamento importante foi a perspectiva da complexidade de Morin (2000, 2003, 2007).

Para Rego (1998, p. 26, grifo do autor), é possível ter o entendimento de que “tanto o 'clima de renovação' da sociedade soviética pós-revolucionária quanto os dilemas presentes na psicologia da época em que Vigotsky viveu foram definidores de seu programa de trabalho.”

Quanto ao “clima de renovação”, Vigotsky fez parte de uma geração com integrantes mobilizados diante da possibilidade de aplicar as teses marxistas nos seus âmbitos de atuação, foi o caso de Maiakovski na poesia, Eisenstein no cinema, Kandinsky nas artes plásticas, Tatlin na arquitetura, Stanislavsky no teatro, Makarenko na educação de jovens infratores, entre outros. O período que vai da revolução soviética em 1917 até o início da ditadura de Josef Stálin em 1924 foi marcado por uma intensa agitação intelectual. Isso se traduziu no campo aberto para as vanguardas artísticas e para o pensamento inovador nas ciências, bem como na preocupação em implementar políticas públicas educacionais que conciliassem a oferta de educação para todos com um bom padrão de qualidade.

A psicologia da época de Vigotsky era marcada, segundo Rego (1998, p. 28), por duas grandes tendências:

[...] existia de um lado um grupo que, baseado em pressupostos da filosofia empirista, via a psicologia como ciência natural que devia se deter na descrição das formas exteriores de comportamento, entendidas como habilidades mecanicamente constituídas. Esse grupo limitava-se a análise dos processos mais elementares e ignorava os fenômenos complexos da atividade consciente, especificamente humana. Já de outro lado, o outro grupo, inspirado nos princípios da filosofia idealista, entendia a psicologia como ciência mental, acreditando que a vida psíquica humana não poderia ser objeto da ciência objetiva, já que era manifestação do espírito. Este grupo não ignorava as funções mais complexas do ser humano mas se detinha na descrição subjetiva de tais fenômenos.

Na concepção de Vigotsky, as abordagens mecanicista e idealista não conseguiam elaborar uma teoria bem fundamentada para conceber e explicar o ser humano, particularmente no que diz respeito ao seu funcionamento psicológico. Nas palavras do próprio Vigotsky (1984, p. 21), o foco principal da sua perspectiva foi “caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formaram ao longo da história humana e de como se desenvolveram durante a vida de um indivíduo.”

Com o intuito de realizar esse objetivo principal e, portanto, superar as tendências psicológicas da sua época, Vigotsky se ancorou no marxismo e adotou a epistemologia dialética-materialista. Nessa ótica, para Bock (2007, p. 17-18), o ser humano é concebido:

[...] como ativo, social e histórico; a sociedade, como produção histórica dos homens que, através do trabalho, produzem sua vida material; as ideias, como representações da realidade material; a realidade material, como fundada em contradições que se expressam nas ideias; e a história, como o movimento contraditório constante do

fazer humano, no qual, a partir da base material, deve ser compreendida toda produção de ideias, incluindo a ciência e a psicologia.

Quais são as teses básicas propostas por essa nova abordagem da psicologia? Oliveira (1993, p. 23, grifo do autor) escreve que as:

[...] três ideias centrais que podemos considerar como sendo as “pilares” básicos do pensamento de Vygotsky:

- a) as funções psicológicas têm um suporte biológico pois são produtos da atividade cerebral;
- b) o funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, as quais desenvolvem-se num processo histórico;
- c) a relação homem/mundo é uma relação mediada por sistemas simbólicos.

A primeira ideia nos remete à herança biológica como suporte para as funções psicológicas. Esse suporte coloca possibilidades e limites para o desenvolvimento humano. Nessa herança, tem destaque o cérebro como órgão central da atividade mental. Mas é importante termos claro que esse órgão não representa uma espécie de enclausuramento do indivíduo e, portanto, ele não é infenso à história humana. Oliveira (1993, p. 24) afirma que o cérebro é “um sistema aberto, de grande plasticidade, cuja estrutura e modos de funcionamento são moldados ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual”.

A segunda ideia central nos leva ao entendimento de que o ser humano se forma em contato com a sociedade. O indivíduo se constitui numa relação dialética com a trama social na qual está inserido. O ser humano modifica e é modificado pelo meio histórico-cultural. Nesse sentido, a gênese e o entendimento da consciência e do comportamento humano são identificados nas relações sociais. Essa concepção possui uma forte relação de continuidade com a seguinte afirmação de Marx e Engels (1980, p. 37) “não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência”. No mesmo segmento, para Montenegro (2004, p. 10) “com a aplicação do método histórico-dialético, Vygotsky e seguidores concluíram que as origens das forças superiores de comportamento consciente deveriam ser encontradas nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior”.

O papel da cultura é básico para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, por exemplo, o pensamento abstrato, a memória e a atenção voluntária. Esses são processos psicológicos complexos que não encontramos em outros animais, nem mesmo nos chimpanzés, considerados próximos do *homo sapiens*. No caso da espécie humana, como nos ensina Luria (1992, p. 60), ocorre uma união da cultura com a biologia, pois:

[...] as funções psicológicas superiores do ser humano surgem da interação dos fatores biológicos, que são parte da constituição física do *Homo sapiens*, com os fatores culturais, que evoluíram através das dezenas de milhares de anos de história humana.

Salientamos que cultura aqui é entendida como um sistema de signos e representações que são transmitidas socialmente. Se essa transmissão não ocorrer, o indivíduo não se humaniza. Nessa concepção, quando nascemos somos candidatos a seres humanos. Não nascemos prontos e, portanto, não somos imutáveis, universais, passivos e insensíveis ao processo histórico e às formas sociais da organização humana. Pensar logicamente, por exemplo, é uma aquisição, é uma aprendizagem, é adquirido pela inserção do sujeito na cultura. O substrato biológico, como a adaptação do sistema nervoso e a posição ereta, não se constitui quando não inserido na cultura. O aparato fonador da espécie humana não necessariamente leva a pessoa a ter o domínio da linguagem. O humano não é humano apenas pela sua biologia, mas pelo seu funcionamento (informação verbal)⁶.

No processo de humanização, segundo Tacca (2005, p. 216), tem especial importância:

[...] o papel dos processos de escolarização e de aprendizagem, bem como o seu impacto nos sujeitos envolvidos – professores e alunos. Parece importante destacar que ter acesso ao saber acumulado pela humanidade torna-se imprescindível para o desenvolvimento do sujeito. É na sua participação e no envolvimento com os novos elementos culturais e com o conhecimento produzido que o sujeito passa a fazer parte da cultura, pois se cria a necessidade de utilização das mesmas ferramentas psicológicas que todos utilizam. Dessa forma, infere-se a importância dos processos de escolarização, os quais, pelo tipo de aprendizagem que desencadeiam, permitem aos sujeitos o domínio dos instrumentos culturais, possibilitando, com isso, o desenvolvimento.

A terceira ideia central evidencia que processos socialmente mediados necessariamente se dão na aprendizagem da cultura e no domínio das habilidades nela incorporadas. Isso mostra, por exemplo, que não é apenas o contato da criança com um objeto que fará com que ela apreenda. É necessário todo um contexto de mediação de uma outra pessoa com mais vivência na cultura para demonstrar o seu uso a criança e orientá-la verbalmente. Nesse processo, segundo Vigotsky, entram os elementos básicos dessa mediação: o instrumento (regula as ações sobre os objetos) e os signos (regula as ações sobre o psiquismo). Sobre essa questão, Vigotsky (1984, p. 59-60) faz uma interessante observação:

[...] a invenção e o uso de signos auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comprar coisas, relatar, escolher, etc.) é análogo à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho.

⁶ Informação fornecida por Albertina Mitjans Martínez no espaço curricular “Subjetividade, cultura e educação”, no Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da UnB, no dia 21/05/2008.

Na interação do ser humano com o mundo mediada pelos instrumentos e signos ocorre uma situação que é central: os processos de funcionamento psicológico são fornecidos pela cultura. Temos aqui a linguagem com um grande papel nos processos de pensamento. Segundo Daniels (2002, p. 12):

O social não se torna individual por um processo de simples transmissão. Os indivíduos constroem seu próprio sentido a partir de significados disponíveis socialmente. O discurso interior é o resultado de um processo de construção por meio do qual o discurso dos outros e com os outros se torna discurso para si mesmo.

Macêdo (2006, p. 99) traz a questão da interação e da aprendizagem na abordagem geral da perspectiva vigotskiana:

[...] o desenvolvimento humano se dá não somente devido aos processos de maturação orgânica, mas através das interações sociais, e a aprendizagem é ressaltada, pois é ela que possibilita o surgimento de processos internos, ligando o desenvolvimento do indivíduo a sua relação com o ambiente sociocultural e a sua situação de organismo que só é capaz de se desenvolver plenamente com o suporte de outros indivíduos de sua espécie.

Entendemos que aspectos importantes das três ideias centrais são abordados por Andriani e Rosa (2002, p. 271-272) ao considerarem que:

[...] o ser humano não nasce formado ou possuindo uma essência pronta e imutável; ao contrário, ele se constrói como homem a partir das relações que estabelece com o meio e com os outros homens, num movimento dialético em que faz parte de uma totalidade e vai transformando-se em sua essência por um processo de complexidade e multideterminação.

Se o ser humano está constituído culturalmente, onde fica a subjetividade? Para a teoria da subjetividade interessa o psicológico. Esse interesse tem uma profunda relação com a abordagem histórico-cultural, pois esta coloca a cultura como um elemento central na constituição do ser humano. A pessoa nasce em um contexto perpassado pela cultura. É de grande importância percebermos que o contexto não é somente cultural, mas é também subjetivo. No caso da família, como já vimos, ela tem uma subjetividade social (é como o psicológico se configura no grupo) e uma subjetividade individual (é como o psicológico se configura no indivíduo).

O entendimento que a psicologia histórico-cultural tem da *psique*, segundo González Rey (2005, p. 33), é:

O enfoque histórico-cultural, que teve a sua origem na psicologia soviética, mantém um forte compromisso ontológico no sentido de compreender a *psique* como produção histórico-cultural, rompendo assim com toda definição transcendental ou universal da *psique* humana, e afirmando um novo tipo de qualidade da *psique*, sensível a múltiplas formas de registros socioculturais. Esse outro nível da *psique* é definido por nós como subjetividade.

Para concluir, enriquecemos a questão da constituição da *psique* quando González Rey (2008, p.357) nos esclarece que:

A dialética permitiu a desnaturalização da compreensão da *psique* e facilitou sua representação como sistema complexo capaz de integrar, em seus próprios termos e mediados pelas suas próprias formas de organização, experiências vividas pelo homem em diferentes espaços socioculturais e em diferentes momentos históricos, como momentos de sentido de sua organização subjetiva atual. É precisamente essa integração do histórico e do social, na sua especificidade psicológica, o que explica o uso da categoria subjetividade para dar conta desse complexo sistema de produção de sentido com características ontológicas diferentes de muitos dos sistemas que participaram de sua gênese. E aqui, nesse nível de complexidade que toma a construção do conhecimento sobre esta realidade, a dialética encontra-se com a epistemologia da complexidade e se expressa, por exemplo, na compreensão da subjetividade como sistema complexo, que tem sido o centro de nosso trabalho.

Como vemos, a subjetividade está centrada no psicológico, ou seja, nas formas complexas como ela aparece nos seres humanos.

2.2 A criatividade a partir da perspectiva histórico-cultural da subjetividade

A complexidade do mundo atual tem recebido várias adjetivações, uma delas é chamá-lo de pós-moderno. Esta é uma etapa do processo histórico. Tais processos colocam diante dos sujeitos demandas diferenciadas. O mundo da antiguidade clássica, por exemplo, fazia exigências específicas em relação ao mundo medieval. E hoje? Quais seriam as principais solicitações da pós-modernidade?

Justo (2001, p.73) diz que:

[...] fluência, flexibilidade e originalidade são essenciais para compreender o mundo contemporâneo e agir nele. A criatividade, a inventividade e demais efeitos de estranhamento, antes prerrogativa ou privilégio de poucos (gênios, artistas, cientistas e talvez os loucos), hoje recai sobre todos, ainda que não elevando igualmente suas produções ao reconhecimento público e ao sucesso. A criatividade não é mais vista como uma qualidade de exceção, uma excepcionalidade empregada em tarefas específicas e situações especiais, mas é exigida como elemento constituinte do sujeito, tão necessária como as mais elementares habilidades.

O cotidiano urbano e pós-industrial nos coloca a necessidade do exercício da criatividade para além das visões estereotipadas, tais como algo mágico, etéreo ou circunscrito a um seleto grupo de iluminados. A criatividade exercida no dia a dia passa a ter uma dimensão social com vários desdobramentos na condição humana. A subjetividade não é, com certeza, indiferente a esse processo, sobretudo quando ela é entendida, segundo González Rey (1999, p. 108), como sendo:

[...] a organização dos processos de sentido e de significação que aparecem e se

organizam de diferentes formas e em diferentes níveis no sujeito e na personalidade, assim como nos diferentes espaços sociais em que o sujeito atua.

A criatividade tem tido várias definições, entre outros aspectos, pela complexidade do fenômeno criativo. Para May (1992, p. 39), “a criatividade, como define o *Webster*, é basicamente o processo de *fazer*, de *dar a vida*”.

Wechsler (2002, p.26) nos informa que:

[...] nas definições mais antigas sobre criatividade encontramos o termo latino *creare* = fazer, e o termo grego *krainen* = realizar. Essas duas definições demonstram a constante preocupação com o que se faz e com o que se sente, ou seja, como pensar, produzir e se realizar criativamente.

Alencar e Fleith (2003, p. 13-14) afirmam:

[...] que uma das principais dimensões presentes nas mais diversas definições de criatividade implica a emergência de um produto novo, seja uma ideia ou uma invenção original, seja a re-elaboração e o aperfeiçoamento de produtos ou ideias já existentes.

Criatividade é no entender de Lubart (2007, p.16) “a capacidade de realizar uma produção que seja ao mesmo tempo nova e adaptada ao contexto no qual ela se manifesta”.

Mitjás Martínez (2006, p. 70, grifos do autor) conceitua a criatividade como “um processo complexo da subjetividade humana na sua simultânea condição de subjetividade individual e subjetividade social que se expressa na produção de 'algo' que é considerado ao mesmo tempo 'novo' e 'valioso' em um determinado campo da ação humana”.

É necessário pontuarmos que os próprios critérios do que é novo e valioso sofre impactos do âmbito social no que diz respeito à criatividade, pois, como afirma Mitjás Martínez (2004, p. 95) esses critérios “constituem parte da subjetividade social, assim como o conjunto de indicadores pelos quais as pessoas são julgadas e os sistemas de comunicação em que os sujeitos estão inseridos”.

Acreditamos que seja elucidativo considerarmos que a concepção da criatividade, a partir da releitura dos estudos de Vigotsky e do estado atual da teoria da subjetividade de González Rey, leva a seguinte hipótese formulada por Mitjás Martínez (2009, p. 35):

[...] a criatividade pode ser caracterizada também como processo de configuração e reconfiguração da subjetividade que se expressa nas formas singulares e autônomas da ação do sujeito nos contextos sociorrelacionais nos quais está inserido. Assim, a formação de novos sentidos subjetivos, que permitam ao sujeito formas mais diversificadas e complexas de atuação ante situações pessoalmente significativas, poderia ser considerada processos criativos. A criatividade se expressaria na subjetividade pelo menos de duas maneiras: na configuração subjetiva, como reestruturações desta, e também como uma das funções do sujeito psicológico, caracterizada pela assunção, em diferentes níveis, de alternativas autônomas e singulares de ação no enfrentamento de situações pessoalmente significativas.

Mitjás Martínez (2006) na sua definição de criatividade aponta aspectos que servirão de referencial para a nossa pesquisa. Dentre eles, entendemos que possui destaque a questão do novo e também a necessidade de cumprir as exigências de uma determinada situação social, ou seja, além de ser novo é preciso ter valor. Concordamos com essa visão, pois o novo sem valor pode cair no vazio e, o contrário, pode levar, por exemplo, a um ativismo empobrecedor. No nosso ponto de vista, o aspecto do valor no que tange ao trabalho do docente fica bem pontuado quando Montenegro (2004, p. 12) escreve que “o bom professor é aquele que alia o domínio do conteúdo técnico-científico-pedagógico de sua área de atuação às práticas sociais, tornando-se também um agente de transformação da realidade social no qual está inserido”. Cabe observarmos que entender a necessidade de aliar o novo ao valoroso é reconhecido por muitos autores (AMABILE, 1983, 1996; ARIETI, 1976; CSIKSZENTMIHALYI, 1996, 1999; STERNBERG; LUBART, 1995, entre outros).

Compartilhando essa abordagem de criatividade, Mitjás Martínez (2004, p. 85) assinala que:

[...] dentro da perspectiva da subjetividade desenvolvida em um marco histórico-cultural, a criatividade não é uma potencialidade com a qual se nasce, senão um processo complexo da subjetividade humana que se constitui a partir dos espaços sociais de vida do sujeito.

A criatividade entendida como uma potencialidade, e até mesmo um dádiva divina, é bastante frequente no senso comum, isso se torna evidente, por exemplo, quando o músico Mendonça (2001, p. 24) faz a seguinte afirmação em relação ao trabalho do músico paulista Adoniran Barbosa: “existem pessoas que nascem com um dom divino, abençoadas por uma criatividade imensurável. Adoniran Barbosa, nosso grande poeta... seus versos simples, mas eternos até hoje permanecem nos lábios de todos, dos oito aos oitenta, não importa”.

Na citação anterior é interessante observar, por exemplo, como o protagonismo do sujeito fica apartado do entendimento do processo criativo. Para Mitjás Martínez (2000, p. 19) a categoria sujeito tem uma importância considerável em sua abordagem da criatividade:

É o sujeito psicológico quem atua, toma decisões, constrói representações da realidade e vivencia emoções nesse processo interativo no contexto conjuntural em que se desenvolve. Processos que realiza em função dos recursos de sua personalidade e das características da situação concreta na qual está imerso.

A criatividade e seus processos são vistos como potencialidade ou fenômenos intrapsicológicos não somente no senso comum, mas também em várias ciências e na filosofia. É o caso de Aranha e Martins (1986, p. 376-377, grifo do autor) ao considerarem

como se dá a inspiração e sua importância na criatividade:

[...] qual seria o lugar da tão falada inspiração? Na verdade, a inspiração é resultado de um processo de fusão de ideias efetuado no nosso subconsciente. Diante de um problema, de uma preocupação ou ainda de uma situação, obtidas as informações fundamentais acerca do assunto, o nosso subconsciente passa a lidar com esses dados, fazendo uma espécie de jogo associativo entre os vários elementos. É como tentar montar um quebra-cabeças: experimentamos ora uma peça, ora outra, até acharmos a adequada. É o momento em que a imaginação é ativada para propor todas as possibilidades, por mais inverossímeis que sejam. Desse jogo subconsciente surgirão em nossa consciência sínteses e novas configurações dos dados sobre as quais trabalhará nosso intelecto, pesando-as, julgando-as, adequando-as ao problema ou à situação. Ao surgimento dessas sínteses em nossa consciência damos o nome de *inspiração*. Tanto o artista quanto o cientista trabalham intelectualmente a inspiração. O artista tem de decidir entre materiais, técnicas e estilos para a produção da sua obra. O cientista tem de elaborar e testar as suas hipóteses para chegar a uma teoria ou produto novos.

Para a concepção da criatividade, a partir da perspectiva histórico-cultural da subjetividade, a complexidade (praticamente inexistente na última citação sobre a gênese da criatividade) é um fenômeno constitutivo dos atos criativos. A criatividade no trabalho pedagógico, por exemplo, na formação do professor para o exercício criativo, é algo extremamente complexo. Depende de um sistema de condições materiais, como o espaço de tempo e o estímulo, e também de recursos pessoais, como a inserção no trabalho coletivo. A criatividade não é explicada apenas pelo sujeito, mas também pelo contexto. E mesmo o contexto, que se materializa em determinadas condições, não atua favoravelmente em todos os indivíduos. Para tornar ainda mais multifacetada a questão, é importante destacarmos que a criatividade nessa ótica não é, portanto, uma habilidade intrapsíquica (informação verbal)¹. A criatividade não se constitui como uma das características da natureza humana, pois essa não existe. Existe sim a condição humana. Fornecendo fundamentos e esclarecendo as considerações anteriores, Mitjans Martínez (2004, p. 84) afirma:

[...] que considerar a criatividade como um processo complexo da subjetividade humana, a partir da concepção de subjetividade assumida, implica a inclusão do social em formas diversas, concepção bem diferente da imagem natural, intrapsíquica da criatividade, que ainda resulta dominante na subjetividade social.

Acreditamos que contribui para aprofundamento da compreensão da relação entre criatividade e subjetividade apontar os três elementos da teoria da subjetividade que Mitjans Martínez (2004, p. 81-82) destaca ao compreender a criatividade:

Em primeiro lugar, defende o caráter ontológico da subjetividade, em sua especificidade qualitativa, não redutível qualitativamente a outro tipo de fenômeno,

¹ Informação fornecida por Albertina Mitjans Martínez no espaço curricular “Criatividade e inovação na educação”, no Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da UnB, no dia 15/10/2008.

seja de ordem biológica ou de ordem social. Em segundo, essa teoria da subjetividade salienta a complexidade e a singularidade da expressão do psicológico nos sujeitos humanos, características que tentam ser apreendidas, entre outras, pelas categorias de configuração e de sentido subjetivo e pela reconceitualização das categorias personalidade e sujeito. Nessa teoria os processos, conteúdos e funções psicológicas aparecem em suas articulações dinâmicas, em seu caráter processual e configuracional. E, em terceiro lugar, constitui uma tentativa de quebrar a dicotomia entre o individual e o social, não apenas pelo fato de que a própria categoria subjetividade dialeticamente integra o psicológico, tal como se constitui no indivíduo concreto, com a forma em que o psicológico aparece constituído nos espaços sociais onde o indivíduo atua, mas também pela forma em que, nessa teoria, são concebidos os diferentes processos de constituição e de funcionamento da subjetividade.

Ainda sobre a relação entre criatividade e subjetividade, Mourão (2004, p. 31) escreve que:

[...] é a própria dinâmica de constituição processual e contínua da subjetividade humana, na qual também o sujeito se constitui enquanto tal, que promove a base para a expressão criativa. Em outras palavras, o processo criativo se dá com base em uma relação dialética em que o social, também em sua dimensão de subjetividade social, se apresenta restritivo ao sujeito e, ao mesmo tempo e por isso mesmo, o apela a participar da constituição mesma desse social por meio de sua expressão criativa.

Essa articulação entre subjetividade e criatividade particularmente interessa à nossa análise, pois o nosso objeto de estudo é a compreensão dos impactos de um espaço curricular criativo na subjetividade dos alunos iniciantes e experientes no âmbito da nossa práxis pedagógica, ou seja, em Oficina Vivencial. O que queremos analisar é a subjetividade e a criatividade do conjunto dos sujeitos envolvidos no dia a dia das aulas, pois como concebe Mitjans Martínez (2008a, p. 131):

Pensar na criatividade como princípio funcional da aula não é apenas pensar no trabalho criativo do professor ou na aula em sua dimensão sócio-relacional favorecedora da emergência de processos criativos, mas também considerar os processos de criatividade associados aos alunos como membros ativos desse espaço social, incluindo tudo o que está relacionado com sua expressão criativa no processo de aprendizagem.

A práxis pedagógica que busca cumprir a sua real tarefa: a de ensinar, educar, tem que ser, em alguma medida, criativa, porque, afinal, no âmbito da sala de aula, a complexidade, a diversidade e a singularidade têm sido a regra, e não a exceção. Isso imprime um ritmo à aprendizagem e ao desenvolvimento humano, demandando ações adequadas para promovê-los de forma efetiva, como nos ensina Mitjans Martínez (2006). A práxis pedagógica deve criar condições favoráveis aos diferentes sujeitos, com suas diversas configurações subjetivas, os quais exercem o processo de aprender de forma também diferente. Nesse sentido, Mitjans Martínez (2008b, p. 66, tradução nossa) escreve que o problema de promover a criatividade

traz:

A necessidade de estratégias sistêmicas em contraposição a formas parciais e simplificadas de abordar o problema se justifica pela própria complexidade constitutiva da criatividade. O contexto escolar constitui um lugar privilegiado para o desenvolvimento das mesmas, muito especialmente quando se trata de desenvolver a criatividade do processo de aprendizagem. O professor pode contribuir decisivamente no desenvolvimento da criatividade se é capaz de delinear estratégias sistêmicas personalizadas que contribuam em desenvolver nos alunos configurações de recursos personológicos (motivação, capacidades, autodeterminação, reflexão personalizada, intencionalidade e outros) capazes de participar da regulação da sua ação criativa e se é capaz de promover que a subjetividade social da aula seja estimuladora da criatividade em função das necessidades diferenciadas dos alunos.

A referida práxis pedagógica pode, utilizando as palavras de Tacca (2006, p.67), contribuir para a realização do “objetivo maior da educação, ou seja, o desenvolvimento humano no contexto social em que vivemos”. Entendemos que esse objetivo maior da educação será atingido, sobretudo, quando levarmos em conta que no “fazer” do professor deve haver comprometimento e paixão em relação ao conhecimento e à complexidade constitutiva do ser humano: levando em consideração o psicológico, o epistemológico, o social, o individual, o ético, o estético e o político.

2.3 A criatividade no trabalho pedagógico universitário brasileiro: um balanço histórico

A temática da criatividade no trabalho pedagógico universitário pode ser desenvolvida sob várias perspectivas. Escolhemos trabalhá-la a partir de uma perspectiva histórica. Existe uma herança da práxis pedagógica universitária quanto à criatividade, à metodologia, ao conteúdo, à relação professor-aluno etc. Afinal, compreender essa temática da práxis e também dos modelos de universidade e de políticas educacionais guarda uma profunda relação de continuidade com o passado. É importante termos em conta que, segundo Xavier, Ribeiro e Noronha (1994, p. 238), “a política educacional não tem uma trajetória autônoma em relação ao desenvolvimento histórico da formação social brasileira”.

Nesse sentido, consideramos que para entendermos a universidade brasileira atual é imprescindível estudarmos, por exemplo, a educação no Brasil Colônia, pois nesse etapa da nossa trajetória histórica foram lançadas as bases do nosso sistema educacional, inclusive o universitário. A educação, por sua vez, deve ser contextualizada em um quadro mais amplo que contemple a realidade política, econômica, social, cultural e ideológica do Brasil e,

quando necessário, da história geral. Acreditamos, portanto, que o leitor atento possa perceber as relações dialéticas que existem entre a dimensão micro da criatividade nas salas de aulas universitárias e a dimensão macro dos modelos de universidade e de políticas educacionais inseridas em um contexto histórico nacional e até mesmo internacional. Nessa maneira de conceber os fenômenos, Fávero (2000a, p. 15) afirma que “cada fato social só pode ser compreendido e conhecido no conjunto de suas relações com o todo, isto é, pela ação que opera sobre esse todo e pela influência que dele recebe”.

Chamamos atenção para o fato de que desenvolver uma apreciação histórica nessa perspectiva qualitativa ocupará uma quantidade de páginas considerável. O nosso balanço histórico abrange um longo intervalo de tempo, que vai desde o período pré-colonial até o recente governo Fernando Henrique Cardoso. Decidimos ter esse governo como ponto final da nossa apreciação histórica, pois consideramos que ainda não há o mínimo de distanciamento para analisarmos o atual governo Luís Inácio Lula da Silva. Cabe observar que tentamos incluir, na medida do possível, a apreciação do ensino fundamental e médio, pois estes níveis de ensino influenciam e sofrem a influência do ensino superior. Após o balanço histórico, faremos um panorama da atual produção acadêmica brasileira sobre a questão da criatividade no ensino superior.

Acreditamos que não devemos estudar qualquer aspecto do Período Colonial sem antes abordarmos o Brasil antes da chegada dos portugueses (ou seja, o período Pré-Colonial). Obviamente, a concepção de um país chamado Brasil não existia para as culturas indígenas; o que existia era uma área geográfica ilimitada onde viviam. Para algumas tribos, esse espaço territorial era chamado de Pindorama, que significa a terra das palmeiras. Estes “selvagens” possuíam uma cultura ancestral marcada por um regime que a abordagem marxista nomeia como comunismo primitivo. Nesse regime, a propriedade da terra é coletiva. O trabalho é para todos e os seus frutos também, embora a divisão sexual do trabalho pudesse gerar uma sobrecarga de atividades para as mulheres. A produção de excedentes praticamente inexistente, tendo em vista a organização em uma economia de subsistência. Nesse tipo de organização social, a sociedade não é dividida em classes e, portanto, não há exploração de uma classe por outra, e isso traz desdobramentos positivos para todo o corpo social. O poder não é concentrado em um segmento social, apesar de haver algumas assimetrias em seu exercício.

Segundo Saviani (2008, p. 38), na apropriação da cultura:

[...] observa-se que os conhecimentos e técnicas sociais eram acessíveis a todos, não se notando qualquer forma de monopólio. A cultura transmitia-se por processos

diretos, oralmente, por meio de contatos primários no interior da vida cotidiana. E isso não apenas nas relações entre os adultos e as crianças e jovens. Em qualquer idade e tipo de relação social era possível aprender, convertendo a todos, de algum modo, à posição de mestres. Mas ocupavam posição de destaque no processo educativo as preleções dos “principais”, isto é, daqueles que tinham atingido a idade da experiência, os maiores de 40 anos, que, por isso, se encontravam nos postos-chave na vida social (os chefes de grupos locais), na vida militar (líderes guerreiros) e na vida religiosa ou esfera sagrada (pajés e pajé-açu). Suas exortações cumpriam o papel de atualizar a memória coletiva, preservando e avivando as tradições tribais.

Sobre o processo educativo, na sua especificidade, Saviani (2008, p. 38-39) nos esclarece que:

[...] não havia instruções específicas organizadas tendo em vista atingir os fins da educação. Por isso a educação era espontânea. E cada integrante da tribo assimilava tudo o que era possível assimilar, o que configurava uma educação integral. Podemos dizer que nesse contexto não se punha, ainda, a questão das ideias pedagógicas e da pedagogia. Com efeito havia, aí, uma educação em ato, que se apoiava sobre três elementos básicos: a força de tradição, constituída como um saber puro orientador das ações e decisões dos homens; a força da ação, que configurava a educação como um verdadeiro aprender fazendo; e a força do exemplo, pelo qual cada indivíduo adulto e, particularmente, os velhos ficavam imbuídos da necessidade de considerar suas ações como modelares, expressando em seus comportamentos e palavras o conteúdo da tradição tribal. As ideias educacionais coincidiam, portanto, com a própria prática educativa, não havendo lugar para a mediação das ideias pedagógicas que supõem a necessidade de elaborar em pensamento as formas de intervenção na prática educativa. Nessas condições havia, pois, educação, mas não havia pedagogia, ao menos no sentido em que tal expressão está sendo utilizada no presente trabalho. É com essa forma de sociedade e esse tipo de educação que vieram a se chocar os conquistadores europeus. E, para fazer face aos incólas, isto é, os habitantes da terra que se pretendia conquistar, eles foram obrigados a acionar formas específicas de intervenção na prática educativa, dando origem ao que estou chamando de “pedagogia brasílica”. E os artífices dessa pedagogia foram, fundamentalmente, os missionários.

Para entendermos a ação dos conquistadores europeus e a atuação dos missionários, é necessário nos remetermos à transição do Feudalismo ao Capitalismo. Nesse período, as Cruzadas (século XI ao XIII) criaram condições para a revitalização do comércio na Europa e a expansão marítima trouxe profundas transformações ao fazer uma verdadeira revolução comercial. O Feudalismo e suas instituições passaram a funcionar como uma espécie de “camisa de força” ao desenvolvimento de uma nova ordem socioeconômica emergente: o capitalismo comercial ou mercantil. Os interesses dos comerciantes e banqueiros passaram a se chocar com as posturas dos dois segmentos mais poderosos da sociedade medieval, a nobreza feudal e a Igreja Católica. A transição do mundo feudal para a modernidade trouxe reformas em todos os campos: econômico, com o capitalismo comercial; social, com a ascensão da burguesia; político, com a centralização do poder monárquico; cultural no Renascimento e na Reforma Protestante.

A Reforma Protestante liderada por Martinho Lutero (1483-1546), membro do clero e professor de Universidade de Wittenberg na Alemanha, foi impulsionada não somente por motivos religiosos, como a venda de indulgências, isto é, o perdão dos pecados cometidos pelos fiéis em troca de pagamentos aos religiosos; houve também motivações econômicas, como as restrições impostas pela Igreja Católica da prática de emprestar dinheiro a juros, o que era visto como o pecaminoso exercício da usura. Ocorreu também, em algumas regiões, disputa entre reis e a Igreja em torno dos tributos pagos pelo povo. Outro elemento importante para a deflagração do movimento reformista foi a cobiça pelas propriedades dos religiosos.

A Reforma enfraqueceu a Igreja Católica, pois o protestantismo se expandiu pela Europa, e de uma forma particularmente profunda na Alemanha, Suíça e Inglaterra. A reação da Igreja não demorou e ficou conhecida como o movimento da Contra-Reforma. Os objetivos centrais desse movimento foram trazer de volta os fiéis perdidos e conseguir novos adeptos. Para tanto, tiveram destaque três ações. A primeira, e mais importante, foi a criação em 1534 da Companhia da Jesus, ordem religiosa criada pelo ex-soldado espanhol Ignácio de Loyola. A hierarquia e a disciplina rígida dos “soldados de Jesus”, daí a denominação jesuítas, eram as “armas” para se contrapor ao avanço do protestantismo. As frentes de atuação eram o ensino e a expansão da fé católica, principalmente na América e nas colônias européias de outros continentes. A segunda ação foi a reativação do tribunal medieval do Santo Ofício, que implementou a Inquisição no combate às seitas que discordavam dos dogmas da igreja. E, por fim, a terceira foi a elaboração do *index*, que era uma lista de livros proibidos. Tratava-se de obras tidas como contrárias aos princípios católicos, por exemplo, o livro de Giordano Bruno e a bíblia protestante.

A Contra-Reforma freou o avanço do protestantismo e obteve muito sucesso nos países ibéricos e nas colônias americanas. Nesse sentido, Del Priore e Venâncio (2001, p. 36-37) escrevem que:

O zelo fanático em extirpar idolatrias e heresias, num momento delicado em que católicos e protestantes se digladiavam pela hegemonia religiosa no Velho Mundo, somou-se à necessidade de pregar a palavra de Deus, evangelizando, catequizando e impondo ideias. “Todos temem e todos obedecem e se fazem adeptos para receber a fé”, registrava, no século XVI, o jesuíta Antonio Blasques.

Existia uma estreita conexão de interesses entre o Estado português e a Igreja Católica. A burguesia mercantil fornecia o apoio de fundo a essa aliança entre a Coroa e o Papado. Para Xavier, Ribeiro e Noronha (1994, p. 40, grifos do autor):

[...] uma ordem religiosa ficara incumbida pela Coroa portuguesa e pelo Papado de integrar as novas terras e os seus nativos “selvagens” ao mundo cristão e civilizado, a serviço da Fé e do Império. Era a recém-fundada Companhia de Jesus. Companhia,

aliás, era o termo adequado para nomear um pelotão de soldados de Cristo e da Igreja, que tinha pela frente a arriscada batalha de fazer recuar a invasão protestante que se verificava no “mundo civilizado”, justamente nos seus pólos mais avançados, pondo em risco a hegemonia do catolicismo entre “os povos eleitos por Deus” para propagar o seu nome e os seus mandamentos. E a grande batalha que lhes estava reservada era aquela que não se daria em seu próprio território, mas naquele desconhecido e hostil além-mar. Para tanto, se veriam transformados em mestres, em nome da estratégia de guerra, esses empolgados militantes da causa católica que, sem dúvida, se constituíam em sofisticados intelectuais, preparados cuidadosamente para os embates teóricos. Viram-se, então, diante da árdua tarefa de “civilizar seres exóticos”, cuja essência humana admitiam com certa desconfiança e pouca convicção, através de formas alternativas de ação pedagógica.

Quando o primeiro governador-geral, Tomé de Souza, chegou ao Brasil, vieram também vários jesuítas. O líder dos religiosos era o padre Manuel da Nóbrega que coordenou os fundamentos das estruturas de ensino. Outro jesuíta emblemático foi José de Anchieta, cuja atuação foi mais no âmbito apostólico. Esse primeiro momento, de 1549 a 1570, foi caracterizado pelo progressivo domínio dos padres sobre os indígenas, utilizando a língua tupi-guarani como instrumento fundamental no trabalho de catequese. A outra atividade dos religiosos, o ensino da escrita e da leitura, unia em uma mesma turma os filhos dos colonos e as crianças indígenas. As crianças passaram a ser o alvo preferido da ação jesuítica diante da grande resistência oferecida pelos adultos. Nessa questão, Saviani (2008, p. 43, grifo do autor) nos informa que:

A principal estratégia utilizada para a organização do ensino, tendo em vista o objetivo de atrair os “gentios”, foi agir sobre as crianças. Para isso se mandou vir de Lisboa meninos órfãos, para os quais foi fundado o Colégio dos Meninos de Jesus da Bahia e, depois, o Colégio dos Meninos de Jesus de São Vicente. Pretendia-se, pela mediação dos meninos brancos, atrair os meninos índios e, por meio deles, agir sobre seus pais, em especial os caciques, convertendo toda a tribo para a fé católica.

Diante da necessidade de realizar um trabalho mais contínuo e efetivo de catequização e para evitar a escravização dos índios pelos colonos, foram criados no sertão as chamadas missões. Nessas aldeias, o indígena retirado de sua tribo passava a viver uma nova realidade: moradias individuais para cada núcleo familiar, convívio com muitas etnias, domínio de um ofício para atender às necessidades dos padres, sedentarismo, missas em igrejas, uso de roupas, prática da monogamia etc.

Uma das características da Companhia de Jesus era o zelo com a documentação e o controle. Em relatórios feitos pelos sacerdotes aos seus superiores europeus, podemos ter noção sobre o dia a dia das missões, sobretudo no que diz respeito à educação. Com base em cartas enviadas pelos inicianos¹, Del Priore e Venâncio (2001, p. 37-38, grifos do autor) nos

¹ Os jesuítas também são conhecidos como inicianos, em homenagem ao fundador da Companhia de Jesus: Ignácio de Loyola.

informa o seguinte:

“Se ouvem tanger missa” – conta um inaciano -, “já acodem e tudo que nos veem fazer, tudo fazem. Assentam-se de joelhos, batem nos peitos, levantam as mãos para o céu.” A clientela era feita de filhos de índios e mestiços, acrescida, de tempos em tempos, de um “principal”, ou seja, um chefe. As atividades consistiam em recitar juntas, na igreja, ladainhas ou *Salve-Rainha*. Nas sextas-feiras, disciplinavam-se em cerimônias de auto-flagelação e, com o corpo coberto de sangue, saíam em procissão. Cantavam hinos como o *Dominus Creator* e revezavam-se entre aulas de flauta e canto. A “Gramática”, feita de perguntas e respostas, era o livro básico para a instrução, além de aprenderem a escrever (...) O tempo livre das crianças ficava por conta do banho de rio ou do “ver correr as argolinhas”, brinquedo, segundo Nóbrega, importado de Portugal: “Ensinamo-lhes jogos que usam lá os meninos do Reino. Tomam-nos tão bem e folgam tanto com eles que parece que toda a sua vida se criaram nisso”, anotava o padre Rui Pereira em 1560. As atividades físicas mais simples impregnavam-se de cantos e danças nos quais a cultura indígena se impunha (...) A sensibilidade musical do indígena fazia crer aos jesuítas que, “tocando e cantando entre eles, os ganharíamos”, e “que se cá viesse um gaitero”, anotava Nóbrega, não haveria cacique que recusasse seus filhos à escola jesuítica. Nos batismos em grupo, os meninos índios eram vestidos com “roupas brancas, flores na cabeça e palmas na mão”, sinal da vitória que teriam alcançado contra o Demônio.

Em um segundo momento, de 1570 a 1759, ocorreu a consolidação da ação jesuítica no Brasil. Essa ação foi cindida em dois tipos de prática pedagógica já no início desse período de consolidação e nos acompanha até hoje. Os índios passaram a ser tidos como catequizados e os filhos dos colonizadores eram vistos como instruídos. A catequização garantia novos fiéis para o catolicismo e “civilizava” o índio, tornando-o apto ao trabalho para o colonizador. Os instruídos eram um segmento da elite colonial que continuou a ser formada pela Companhia de Jesus. Cabe frisarmos que no cotidiano da escola ocorriam castigos corporais, com base no princípio medieval de que “com sangue a letra entra”. Essa formação ia desde o domínio da escrita e da leitura até o domínio geral da área de letras, filosofia, ciência ou teologia, que corresponderia o nosso atual ensino médio.

Não podemos nos esquecer que o Brasil Colônia foi profundamente marcado por uma sociedade rural e escravocrata. Nesse contexto social, a escola não era valorizada, o que gerou, entre outros aspectos, um analfabetismo generalizado. Apenas a elite tinha um certo interesse na educação formal e com uma finalidade meramente erudita e ostentatória. Aqueles poucos que continuavam os estudos tinham as seguintes opções: tornarem-se padres em seminários brasileiros, irem à Universidade de Coimbra, também gerida pelos jesuítas, com o objetivo de se formarem advogados ou à Universidade de Montpellier na França para se formarem médicos.

Durante todo o período em que o Brasil foi Colônia não existiam universidades. O ensino superior na América portuguesa, iniciou-se, como veremos, somente em 1808, com a

transferência da Corte lusa para o Brasil. Parece-nos que o Estado espanhol não temeu tanto quanto o português na formação de uma elite letrada nas suas colônias americanas, pois a primeira universidade, a de São Domingos, foi criada em 1538 na República Dominicana. Em torno dessa questão, Fávero (2000b, p. 18-19) escreve que:

Em relação a outros países da América Latina, verifica-se que, na área de colonização espanhola, a universidade surgiu muito cedo. Assim, no final do século da Conquista, as colônias espanholas já contavam com 6 universidades, e em torno de 19 no momento da independência. Por sua vez, o Brasil ministrava apenas na Bahia cursos propedêuticos para o sacerdócio e para estudos de direito e medicina a serem realizados em Portugal ou em outros países da Europa (...) não seria exagero inferir que Portugal exerceu, até o fim do Primeiro Reinado, grande influência na formação de nossas elites. Todos os esforços de criação de universidades no período colonial e monárquico, como se verá a seguir, foram malogrados, o que denota uma política de controle por parte da Metrópole a qualquer iniciativa que vislumbrasse sinais de independência cultural e política da Colônia. Em matéria de ensino, as diretrizes emanadas da Corte eram feitas como se visassem a estabelecer a rotina; paralisar as iniciativas, em vez de estimulá-las. Parecia haver uma intervenção, mesmo à distância.

O *Ratio Studiorum*² elaborado a partir de experiências nas escolas jesuíticas em várias regiões do mundo, foi o documento pedagógico e administrativo que serviu de base para a ação jesuítica. Ele se tornou uma espécie de manual com as regras a serem consultadas em qualquer situação. Dentre essas regras, nos chama atenção aquelas apontadas por Franca (1952, p. 145, grifos do autor) no que diz respeito ao estudo, inovação, repetição e ordem:

Aliança das virtudes sólidas com o estudo. Apliquem-se aos estudos com seriedade e constância: e como se devem acautelar para que o fervor dos estudos não arrefeça o amor das virtudes sólidas e da vida religiosa, assim também se devem persuadir que, nos colégios, não poderão fazer coisa mais agradável a Deus do que, com a intenção que se disse acima, aplicar-se diligentemente aos estudos; e ainda que não cheguem nunca a exercitar o que aprenderam, tenham por certo que o trabalho de estudar, empreendido, como é de razão, por obediência e caridade, é de grande merecimento na presença da divina e soberana majestade.

Evite-se a novidade de opiniões. Ainda em assuntos que não apresentavam perigo algum para a fé e a piedade, ninguém introduza questões novas em matéria de certa importância, nem opiniões não abonadas por nenhum autor idôneo, sem consultar os superiores, nem ensine coisa alguma contra os princípios fundamentais dos doutores e o sentir comum das escolas. Sigam todos de preferência os mestres aprovados e as doutrinas que, pela experiência dos anos, são mais adotadas nas escolas católicas.

Repetições em casa. Todos os dias, exceto os sábados, os dias feriados e os festivos, designe uma hora de repetição aos nossos escolásticos para que assim se exercitem as inteligências e melhor se esclareçam as dificuldades ocorrentes. Assim um ou dois sejam avisados com antecedência para repetir a lição de memória, mas só por um quarto de hora; em seguida um ou dois formulem objeções e outros tantos respondam; se ainda sobrar tempo, proponham-se dúvidas. E para que sobre, procure o professor conservar rigorosamente a argumentação em forma [silogística]; e quando nada mais de novo se aduz, corte a argumentação.

Ordem nos pátios. Nos pátios e nas aulas, ainda superiores, não se tolerem armas, ociosidade, correrias e gritos, nem tampouco se permitam juramentos, agressões por palavras ou fatos; ou o que quer que seja de desonesto ou leviano. Se algo acontecer,

²*Ratio atque institutio Studiorum* significa Organização e plano de estudos.

restabeleça logo a ordem e trate com o Reitor do que possa perturbar a tranquilidade do pátio.

O plano jesuítico tinha um ideário pedagógico subentendido. Na concepção de Saviani (2008, p. 58) é possível identificar esse ideário quando temos em conta que:

As ideias pedagógicas expressas no *Ratio* correspondem ao que passou a ser conhecido na modernidade como pedagogia tradicional. Essa concepção pedagógica caracteriza-se por uma visão essencialista de homem, isto é, o homem é concebido como constituído por uma essência universal e imutável. À educação cumpre moldar a existência particular e real de cada educando à essência universal e ideal que o define enquanto ser humano. Para a vertente religiosa, tendo sido o homem feito por Deus à sua imagem e semelhança, a essência humana é considerada, pois, criação divina. Em consequência, o homem deve empenhar-se em atingir a perfeição humana na vida natural para fazer por merecer a dádiva da vida sobrenatural.

Ainda sobre os princípios gerais do *Ratio*, Ghiraldelli Júnior (1990, p. 20) acrescenta que a sua pedagogia:

[...] baseava-se na unidade de matéria, unidade de método e unidade de professor. Ou seja, a unidade de professor significava que cada turma deveria seguir seus estudos, do começo ao fim, com o mesmo mestre. Todos os professores deveriam se utilizar da mesma metodologia. E o assunto a ser estudado deveria contemplar poucos autores, principalmente aqueles ligados ao pensamento oficial da Igreja, como Tomás de Aquino. Além disso, o *Ratio* determinava uma disciplina rígida, o cultivo da atenção, da perseverança nos estudos – traços de caráter considerados essenciais para o cristão leigo e, mais ainda, para o futuro sacerdote. O princípio pedagógico fundamental era a emulação, tanto individual como coletiva, aliada a uma hierarquização do corpo discente baseada na obediência e na meritocracia.

Esse ideário fundamentou a formação de um tipo de discente e de docente. Segundo Ribeiro (1986, p. 30, grifos do autor):

[...] a formação intelectual oferecida pelos jesuítas, e, portanto, a formação da elite colonial, será marcada por uma intensa “rigidez” na maneira de pensar e, conseqüentemente, de interpretar a realidade. Planejaram, e foram bastante eficientes em sua execução, converter, por assim dizer, seus alunos ao catolicismo, afastando-os das influências consideradas nocivas. É por isso que dedicavam especial atenção ao preparo dos professores – que somente se tornam aptos após os 30 anos -, selecionavam cuidadosamente os livros e exerciam rigoroso controle sobre as questões a serem suscitadas pelos professores, especialmente em filosofia e teologia. Um trecho de uma das regras do “Ratio” diz o seguinte: “Se alguns forem amigos de novidades ou de espírito demasiado livre devem ser afastados sem hesitação do serviço docente”.

Lentamente os jesuítas foram espalhando escolas, seminários e missões em um vasto território brasileiro. Os gastos com as despesas dos colégios eram mantidos pelo Estado, cerca de 10% de todos os impostos arrecadados na colônia eram transferidos para os religiosos. Sem despesas e com novas fontes de rendas, o poderio econômico dos jesuítas foi aumentando, pois eles vendiam o considerável excedente de produção das missões. Eles também foram os principais responsáveis pela ocupação da região amazônica com a criação

de uma vigorosa economia florestal.

O poder dos inacianos atingiu várias esferas. Vejamos o que Ribeiro (1986, p. 32-33) diz a respeito:

A importância social destes religiosos chegou a tal ponto, que se transformaram na única força capaz de influir no domínio do senhor do engenho. Isto foi conseguido não só através dos colégios, como do confessor, do teatro e, particularmente, pelo terceiro filho, que deveria seguir a vida religiosa (o primeiro seria o herdeiro, o segundo, o letrado).

Quais foram os resultados desse monopólio jesuítico na educação colonial sobre a futura pedagogia universitária brasileira? Para Pimenta e Anastasiou (2008, p. 147, grifos do autor), a herança começa na ação pedagógica transmissora de um:

[...] conteúdo indiscutível a ser memorizado, num modelo da exposição (aula expositiva - quase palestra) que era acompanhado de exercícios a serem resolvidos pelos alunos e tinha o recurso da avaliação como controle rígido e preestabelecido. Nas escolas jesuíticas, efetivou-se a manutenção de um modelo único, com controle rígido dentro e fora da sala de aula, e uma hierarquia de organização de estudos. Como resultado, o aluno passivo e obediente, que memoriza o conteúdo para a avaliação, numa estrutura rígida de funcionamento do processo de ensino-aprendizagem. O que vemos na ação docente e discente, hoje, em sala de aula, é muito similar ao descrito e proposto para as escolas jesuíticas no documento *Ratio Studiorum*, que representava determinado momento histórico, com outros valores, problemas e desafios, como era o caso da escola jesuítica. O modelo jesuítico encontra-se, pois, na gênese das práticas e modos de ensinar presentes nas universidades, configurando-se como um *habitus*, isto é, um conjunto de esquemas que permite engendrar uma infinidade de práticas adaptadas a situações sempre renovadas, sem nunca constituir princípios explícitos (cf. Bourdieu, 1991). O *habitus* permite a incorporação de alterações nos discursos e não nas práticas, instala-se e acaba sendo modificado apenas superficialmente, num avanço que fica presente muito mais no discurso do que na alteração da visão formal do conhecimento e, conseqüentemente, da memorização como metodologia na e da sala de aula.

Em um sentido mais amplo, a herança jesuítica é muito forte na visão de mundo majoritariamente católica dos brasileiros e no ensino religioso, que perdurou vigorosamente até o início da República, e continuaria exercendo grande influência nas universidades católicas.

O expressivo poder econômico da Companhia tinha o seu correspondente poder político ao se capilarizar por meio da prática educativa e religiosa na sociedade brasileira, sobretudo na sua elite. A partir da primeira metade do século XVIII, houve um progressivo conflito da Coroa com os jesuítas. Esse conflito encerrou-se em 1759 com a expulsão dos inacianos de Portugal e de suas áreas coloniais. Segundo Fausto (2001, p. 60), os jesuítas eram acusados pela administração portuguesa de terem criado “um Estado dentro do Estado”.

O líder da expulsão dos jesuítas foi Sebastião José de Carvalho, que viria a ser o

Marquês de Pombal, ministro de Estado luso. Temos então o início das chamadas reformas pombalinas, que inauguraram um novo período da história da educação brasileira (de 1749 a 1808). Pombal foi o porta-voz do chamado despotismo esclarecido, que tentou aliar o regime monárquico às ideias iluministas racionais, laicas etc. O que se pretendia era modernizar o reino português que estava em declínio. Portugal, um dos líderes do capitalismo comercial, encontrava-se na dependência econômica inglesa, nação protagonista do capitalismo industrial. Para Carvalho (1980, p. 52-53):

O Iluminismo atingia Portugal, finalmente. E vinha na sequência, senão na dependência, de novo surto de fortalecimento do poder estatal, agora engajado num grande esforço para soerguer a economia ameaçada pelo início da decadência do ciclo do ouro, pelas flutuações do preço do açúcar e pela sempre presente dominação inglesa. Tratava-se fundamentalmente de colocar a educação em condições de ser útil ao esforço de recuperação econômica. No que se refere a Coimbra, a nova orientação levaria à ênfase nas ciências naturais, pois delas, particularmente da mineralogia e da botânica, se esperavam contribuições no sentido de renovar ou inovar a exploração dos recursos naturais das colônias, especialmente do Brasil [...] Boa parte da motivação do marquês de Pombal no combate aos jesuítas vinculava-se mesmo à posição desses padres com referência à autoridade real, expressa nas palavras do conde de Campomanes, encarregado na Espanha do processo de expulsão: “... eles sustentavam que os homens da Igreja não estavam de fato submetidos aos reis, criando-se, em consequência, duas monarquias dentro do Estado, uma temporal e uma espiritual”.

Somente com as reformas pombalinas é que se inicia no Brasil o ensino público oficial. Ribeiro (1986, p. 37) nos esclarece que o ensino “não é mais aquele financiado pelo Estado mas que formava o indivíduo para a Igreja, e sim o financiado pelo e para o Estado”. As reformas ainda instituíram a contratação de professores pelo Estado, alterou o curso de humanidades, típico dos jesuítas, para as chamadas Aulas Régias de disciplinas isoladas, o pagamento dos gastos com a educação era feito através dos “subsídios literários”, estatizou a administração escolar e os conteúdos de ensino etc.

Por um lado, as reformas pombalinas representaram um retrocesso em relação à educação jesuítica, pois foi desmontado um sistema de educação religiosa e não foi substituído satisfatoriamente por outro. Nesse sentido, Carvalho (1980, p. 55) entende que:

No Brasil, a educação, antes de Pombal, estava quase que exclusivamente nas mãos dos jesuítas. Após sua expulsão, o Estado criou as Aulas Régias, cujos professores nomeava diretamente. As aulas limitavam-se às primeiras letras (latim, grego, filosofia, geografia, gramática, retórica, matemática) e deveria ser custeadas pelo imposto então criado, o subsídio literário. Mas o sistema não funcionou a contento, pois o subsídio ou não era cobrado adequadamente, ou era desviado para Portugal; os melhores professores não permaneciam no posto por causa dos baixos salários; e, de qualquer maneira, o número das aulas era ridiculamente pequeno frente às necessidades da Colônia. Logo após a introdução do sistema, o número de Aulas Régias foi calculado como segue: 17 de ler e escrever, 15 de gramática, 6 de retórica, 3 de grego e 3 de filosofia. Ao todo, 44, para uma população que girava em torno de

1,5 milhão. O restante da educação formal era dado em escolas religiosas, seminários e aulas particulares.

Por outro lado, algumas ideias iluministas que Pombal avalisava acabaram por impulsionar movimentos nativistas de contestação ao domínio metropolitano, embora não chegassem a propor a independência da Colônia. Esse foi o caso da Inconfidência Baiana de 1798. Muitos intelectuais que dominavam a bibliografia iluminista foram professores de Aulas Régias. Houve também a tentativa, em algumas escolas, de praticar a inovação metodológica, abolindo, por exemplo, os castigos físicos e a memorização. Embora a educação continuasse elitista e boa parte dos filhos da elite fossem educados por preceptores em casa, Pombal trouxe o início da educação pública no Brasil.

A queda do marquês de Pombal se deu com a morte do rei Dom José, em 1797, do qual era ministro. O reinado seguinte foi de Dona Maria I. Na gestão dela, ocorreu um movimento que ficou conhecido como “viradeira”, que foi uma série de medidas para combater as reformas pombalinas.

Em Portugal, nessa época, já estava consolidada a sua condição de satélite econômico do domínio britânico. O protagonismo luso no capitalismo comercial não o favoreceu em relação ao capitalismo industrial. Pelo contrário, no entender de Xavier, Ribeiro e Noronha (1994, p. 50): “A facilidade de acesso às mercadorias e a farta produção de suas colônias levaram-no a negligenciar a sua própria produção interna, que só avançaria para a fase industrial em meados do século XIX”.

As potências industriais que competiam entre si eram Inglaterra e França. Esta decretou o bloqueio continental: as nações europeias estavam proibidas de realizar atividades comerciais com a Inglaterra. Portugal, dada a sua dependência econômica em relação aos ingleses, não podia atender a essa ordem do império napoleônico. Diante disso, pouco antes das tropas francesas entrarem em Lisboa, o Estado português transferiu-se, escoltado pela marinha de guerra britânica, para a sua colônia mais rica, o Brasil.

Assim que chegou, em janeiro de 1808, Dom João decretou a abertura dos portos brasileiros às nações amigas. Cabe observarmos que “nações amigas”, na prática, representava a Inglaterra. Os portos franqueados implicava a independência econômica do Brasil em relação a Portugal, pois rompia o monopólio comercial ibérico.

A cidade do Rio de Janeiro passou a ser a nova e provinciana capital do império luso e recebeu, juntamente com o restante da colônia, os impactos da mudança da família real para o Brasil, como a criação do Museu Nacional e do Jardim Botânico, e a carta régia, que

autorizou a imprensa no Brasil. A imprensa passou a ter um papel importante na formação da elite. As transformações contribuíram para alterar a subjetividade social, pois como afirma Alencar, Carpi e Ribeiro (1996, p. 100):

A presença da corte no Rio de Janeiro criou em todo o Brasil, entre as classes proprietárias e as camadas urbanas, uma “ideia de império”, ou seja, um esboço de sentimento de nacionalidade. Os proprietários rurais começaram a perceber que o Brasil ia além das suas terras que os seus interesses eram os mesmos de outros senhores escravocratas. A Corte, como centro catalisador, ia acabando com a dispersão. Não por acaso, é sob a liderança de setores dessa classe que a independência vai se dar. Os sobrados de fazendeiros do Rio de Janeiro, de São Paulo e de Minas Gerais começavam a aparecer na capital, simbolizando poder.

No campo educacional, a formatação do ensino imperial, dividido em três níveis (primário, secundário e superior), teve sua gênese no período joanino. Sobre o primário e o secundário, Ribeiro (1986, p. 44-45) escreve que:

Quanto ao primário continua sendo um nível de instrumentalização técnica (escola de ler e escrever) pois apenas tem-se notícia da criação de “mais de 60 cadeiras de primeiras letras”. Tem sua importância aumentada à medida que cresce o número de pessoas que veem nele, não só um preparo para o secundário como também para pequenos cargos burocráticos. Quanto ao ensino secundário permanece a organização de aulas régias, tendo sido criadas “pelo menos umas 20 cadeiras de gramática latina”. Essas cadeiras e as de Matemática Superior em PE (1809), a de desenho e história em Vila Rica (1817) e a de retórica e filosofia em Paracatu (MG-1821) integram-se a um conteúdo de ensino em vigor desde a época jesuítica. Foram criadas também duas cadeiras de inglês e uma de francês no Rio.

A presença da família real na colônia criou novas demandas na área da educação no âmbito prático e profissionalizante. Segundo Fávero (2000b, p. 19), para atender a essas necessidades, foi criado imediatamente após a chegada de D. João:

[...] o Curso Médico de Cirurgia na Bahia, e em 5 de novembro do mesmo ano é instituída no Hospital Militar do Rio de Janeiro, uma Escola Anatômica, Cirúrgica e Médica. Outros atos são sancionados e contribuem para o estabelecimento, no Rio de Janeiro e na Bahia, de dois centros médico-cirúrgicos, matrizes das atuais Faculdades de Medicina da Universidade Federal da Bahia (UFBA) (Villanova, 1948, p. 8). Observa-se, outrossim, que um dos objetivos principais desses cursos era atender à formação de médicos e cirurgiões para o Exército e a Marinha. Em 1810, através da Carta Régia de 4 de dezembro, é instituída a Academia Real Militar, inaugurada em abril do ano seguinte, cujos objetivos estavam voltados sobretudo para a formação de oficiais e engenheiros civis e militares, o que de certo modo vai contribuir para a defesa militar da Colônia, e então sede da Monarquia. É nesta Academia que vamos encontrar o núcleo inicial da atual Escola de Engenharia da UFRJ (Villanova, 1948, p. 8).

Ribeiro (1986, p. 45) nos dá mais detalhes sobre as práticas educativas e traz novas informações:

Seria bom ressaltar, em primeiro lugar, que a expressão “curso” não dá ideia precisa, uma vez que, em verdade, muitos correspondiam a aulas, como as de economia, anatomia, etc. Em segundo lugar que, pelas condições imediatas a que teve de se subordinar, quase que exclusivamente se condicionou o prosseguimento de tais

estudos conforme duas tendências que, de determinado ponto de vista, foram prejudiciais ao seu pleno desenvolvimento. Tais tendências são: organização isolada (não-universitária) e preocupação basicamente profissionalizante. Entretanto, sob um outro ponto de vista, tais criações se revestiram de um aspecto bastante positivo: o de terem surgido de necessidades reais do Brasil, coisa que pela primeira vez ocorria, embora essas necessidades ainda tenham sido em função de ser o Brasil sede do reino. Isto representa uma ruptura com o ensino jesuítico colonial e leva a entender a opinião de Fernando de Azevedo: a vinda de D. João ocasionou para Salvador e Rio o mesmo que o seminário de Olinda para a sua região. Quanto a tal ruptura, tem que se ter sempre em vista que não foi total, à medida que não houve reformulações nos níveis escolares anteriores e que o tratamento dado ao estudo da economia, biologia etc. seguia padrões mais literários (retóricos) que científicos.

Esses “cursos”, escolas e academias significaram o início do nível superior no Brasil. A partir da transição do período colonial para o imperial, aprofundou-se um modelo de educação primária, secundária e do ensino superior voltada para a elite, formado principalmente pelos filhos dos latifundiários e uma incipiente camada urbana oriunda de atividades administrativas.

Após a saída dos franceses de Portugal, D. João, pressionado pela burguesia lusa, retornou ao seu país de origem. A partir disso, temos o Brasil Império (de 1822 a 1889) e a independência do Brasil. Essa independência foi relativa, pois ela se deu para oficializar no campo político o que já existia na prática comercial: a independência econômica em relação a Portugal com a abertura dos portos. Ainda sobre a independência é importante pontuarmos que ela se deu sem a participação popular e sob o domínio da aristocracia rural. É possível afirmar que não houve alterações das estruturas econômicas, sociais, políticas e culturais herdadas do Período Colonial. Mesmo com um novo mandatário, D. Pedro I, a economia centrada no trabalho escravo, no latifúndio, no mercado externo e dependente do capital inglês foram práticas continuadas. O Brasil saiu do domínio colonial português e entrou no domínio neocolonial britânico.

Em maio de 1823, reuniram-se representantes da aristocracia brasileira (latifundiários, padres, juristas etc) em uma Assembleia Constituinte com o objetivo de criar leis e regulamentos para dar um ordenamento jurídico ao Estado recém-criado. Essa elite propunha, entre outras iniciativas, o voto censitário e a subordinação do Poder Executivo ao Legislativo. D. Pedro I, diante da possibilidade de limitação do seu poder, dissolveu a Constituinte e outorgou a Constituição de 1824. O Poder Moderador veio dessa primeira constituição brasileira, ele estava acima dos outros poderes e era exercido pelo imperador.

A imposição da constituição, a crise econômica oriunda da concorrência internacional com produtos brasileiros, como o açúcar, e também a elevada carga tributária geraram

protestos em várias províncias. No caso do Nordeste, houve um movimento liderado por Pernambuco, e com adesão do Rio Grande do Norte, Ceará e Paraíba, que ficou conhecido como a Confederação do Equador. Este foi severamente reprimido e contou pela primeira vez com a participação do exército, que usou até navios de guerra e contratou serviços militares da Inglaterra.

O autoritarismo de D. Pedro I, o aumento da dívida externa e a diminuição crescente das exportações para a Europa por conta das guerras napoleônicas foram três dos vários elementos que levaram o imperador a perder sua sustentação política. Sem o apoio da elite agrária e dos grupos urbanos, D. Pedro I abdicou do trono, em abril de 1831, em favor de seu filho D. Pedro de Alcântara, de cinco anos de idade. Até a maioridade deste, o Brasil viveu o conturbado período regencial, marcado por várias rebeliões. Após essa época, o Estado brasileiro estava consolidado com os seguintes traços: escravista, elitista e com forte centralização no poder central.

D. Pedro de Alcântara assumiu o poder em 1840, como D. Pedro II, tornando-se o chefe de Estado que exerceu o poder por mais tempo na história do Brasil, pois, somente com a proclamação da República, em 1889, foi destituído do poder.

A grande novidade que se consolidou no segundo império foi a economia cafeeira, que transferiu o eixo dinâmico da economia do Nordeste para o Centro-sul do país. Outra novidade foi o tipo de mão de obra utilizada no ciclo do café: a quantidade de escravos brasileiros não atendia a demanda de uma lavoura em franca expansão, a saída encontrada pelos cafeicultores e pelo Governo foi promover a imigração. A Europa em crise, sobretudo a Itália, passou a enviar trabalhadores principalmente a São Paulo. O oeste paulista passou a ser a nova área de expansão da lavoura cafeeira a partir da segunda metade do século XIX.

O Segundo Reinado foi um período de razoável estabilidade política. Houve uma confluência de interesses das principais elites - a tradicional do Nordeste, a cafeicultora do Sudeste, a agropecuária do Sul - e o Estado. Os quadros principais da burocracia estatal tinham uma certa padronização que era advinda da formação universitária em centros europeus e de alguns cursos no Brasil. A respeito dessa questão, Fausto (2001, p. 100) escreve que:

[...] a formação de uma elite homogênea, educada na Faculdade de Direito de Coimbra e, a seguir, nas faculdades de Olinda-Recife e de São Paulo, com uma concepção hierárquica e conservadora, favoreceu a implementação de uma política cujo objetivo era o da construção de um Império centralizado. A circulação dessa elite pelo país, ocupando postos administrativos em diferentes províncias, integrou-a ao poder central, reduzindo sua vinculação com os diferentes interesses regionais.

Essa elite contrastava com uma massa de analfabetos e excluídos. Para Saviani (2008, p. 168):

[...] o caminho da implantação dos respectivos sistemas nacionais de ensino, por meio do qual os principais países do Ocidente lograram universalizar o ensino fundamental e erradicar o analfabetismo, não foi trilhado pelo Brasil. E as consequências desse fato projetam-se ainda hoje, deixando-nos um legado de agudas deficiências no que se refere ao atendimento das necessidades educacionais do conjunto da população.

A realidade da exclusão da maioria da população é explícita a partir da década de 70 do século XIX quando ocorreram os primeiros recenseamentos gerais da população. Fausto (2001, p. 134-135) nos informa que:

Os primeiros dados gerais sobre instrução mostram as enormes carências nessa área. Em 1872, entre os escravos, o índice de analfabetos atingia 99,9% e entre a população livre aproximadamente 80%, subindo para mais de 86% quando consideramos só as mulheres. Mesmo descontando-se o fato de que os percentuais se referem à população total, sem excluir crianças nos primeiros anos de vida, eles são bastante elevados. Apurou-se ainda que somente 17% da população entre 6 e 15 anos frequentava escolas. Havia apenas 12 mil alunos matriculados em colégios secundários. Entretanto, calcula-se que chegava a 8 mil o número de pessoas com educação superior no país. Um abismo separava pois a elite letrada da grande massa de analfabetos e gente com educação rudimentar. Escolas de cirurgia e outros ramos da medicina surgiram na Bahia e no Rio de Janeiro por ocasião da vinda de dom João VI. Essas escolas, assim como a de engenharia, estavam vinculadas em sua origem a instituições militares. Do ponto de vista da formação da elite, o passo mais importante foi a fundação das faculdades de direito de São Paulo (1827) e de Olinda/Recife (1828). Delas saíram os bacharéis que, como magistrados e advogados, formaram o núcleo dos quadros políticos do Império.

Ainda sobre o ensino superior no Segundo Reinado, Ribeiro (1986, p. 56-57) pontua o seguinte:

Faltavam instituições que se dedicassem à pesquisa científica e aos estudos filosóficos metódicos. Estes foram desenvolvidos, na época, em grande parte, pelos formados nos cursos jurídicos sob influência quase sempre francesa, numa linha eclética. São frequentes, ou melhor, continuam sendo frequentes, as queixas quanto ao mau preparo dos alunos, ao critério “liberal” de aprovação e à falta de assiduidade dos professores, principalmente do curso jurídico e médico, pela necessidade de completarem o orçamento com outras atividades. O mau preparo dos alunos remete às deficiências dos níveis anteriores, o que demonstra que a medida referente ao controle do governo central sobre o ensino superior, apenas como forma de garantir uma conveniente formação da elite dominante e participante do poder, não foi uma medida das mais eficazes.

Pimenta e Anastasiou (2008, p. 149-150, grifo do autor) afirmam que o modelo adotado predominantemente no ensino superior brasileiro durante o Brasil Império era o francês, que guardou uma profunda relação de continuidade com a matriz jesuítica no que tange à pedagogia universitária:

Em sua organização administrativa, tratava-se de um modelo de universidade

centralizador e fragmentado. Por impossibilitar e dificultar processos divergentes de pensamento, criou uma unidade impositiva que até hoje tem dificuldades em se atualizar. Nesse sentido, o movimento estudantil de 1968 é ilustrativo. No modelo francês, que se iniciou no Brasil no tempo das faculdades isoladas, constatava-se a preocupação central da universidade na formação dos quadros profissionais, atendendo prioritariamente a elite. Dava-se grande importância ao domínio da língua francesa pelos alunos e preconizava-se até a criação de colégios femininos baseados no modelo francês, visando à formação das futuras esposas dos diplomatas. Com respeito à sala de aula, esse modelo não altera as características próprias do modelo jesuítico. A forma pela qual se efetiva a relação entre professor, aluno e conhecimento se mantém. O professor é o transmissor do conhecimento e, no estudo das obras clássicas, a aceitação passiva das atividades propostas, a importância da memorização do conteúdo pelo aluno como sua obrigação primordial, a força da avaliação como elemento essencialmente classificatório são características do ensino na universidade. Reforçam-se, elementos do ensino jesuítico, que refletem aquele conjunto de valores e atendem aos objetivos napoleônicos, em que o processo de “condicionamento” pretendido é preservado com uma metodologia tradicional, com uma pedagogia de manutenção, não havendo intencionalidade para a criação de conhecimento.

A partir da segunda metade do século XIX, as bases de sustentação do Império foram pouco a pouco ruindo. A postura do Imperador de acabar progressivamente com a escravidão desagradou os cafeicultores escravagistas do vale do Paraíba. A abolição foi de direito, mas não foi de fato, pois em grande medida as atuais favelas continuam sendo as antigas senzalas, por exemplo. O governo imperial também se desentendeu com a Igreja Católica. Os militares ficaram descontentes com o tratamento que o Império lhes dispensava, sobretudo após a vitoriosa campanha na Guerra do Paraguai. O apoio dos cafeicultores, da Igreja e dos militares, entre outros, foram sendo retirados e o Império, bastante enfraquecido, caiu. Em novembro de 1889, a República foi proclamada.

A instauração da República foi feita principalmente a partir da união de interesses dos militares, dos cafeicultores de São Paulo e dos representantes das classes médias urbanas. Os militares receberam forte influência do positivismo e os cafeicultores, do liberalismo. A chamada República da Espada (de 1889 a 1894), chefiada por governos militares, até mesmo para facilitar a repressão a possíveis movimentos antirrepublicanos, implantou a República. Após esse período inicial, o poder passou para os civis. Existia no Poder Federal Presidentes ora oriundos de São Paulo ora de Minas Gerais, o que levou a denominação de Política do Café com Leite, pois São Paulo era grande produtor de café e Minas, de leite. Outra característica política de várias regiões foi o coronelismo, que mostrava o forte domínio exercido pelos fazendeiros sobre as clientelas eleitorais. Essa configuração política afastou do poder os militares e os segmentos das classes médias urbanas. Assim, o projeto liberal tornou-se hegemônico.

O modelo agroexportador passou a sofrer um lento processo de transformação com um surto da produção industrial a partir da Primeira Guerra Mundial (de 1914 a 1918). As importações de produtos industrializados foram reduzidas e começaram a ser produzidas no Brasil, o que acarretou, entre outras mudanças, o surgimento de uma burguesia, da classe média e da massa operária urbana.

É muito interessante que as transformações afetam consideravelmente a subjetividade social desse período, sobretudo quando nos propomos, como escreve Del Priore (2006, p. 231-232), a:

[...] olhar de perto porque tantas mudanças influenciaram os comportamentos. Na transição do século XIX para o XX, o país foi inoculado pelo dinamismo que atingia a economia internacional. Tais mudanças, explica o historiador Nicolau Sevcenko, afetaram a ordem e as hierarquias sociais, as noções de tempo e de espaço, seus modos de perceber os objetos e, mesmo – o que nos interessa aqui –, a maneira de organizar as afeições ou de sentir os outros seres humanos. Nunca, em período anterior, tantas pessoas foram envolvidas em um tal processo de transformação de hábitos cotidianos, convicções e percepções, influenciadas, querendo-se ou não, pela expansão do capitalismo: a energia, o petróleo, os altos fornos, o desenvolvimento da indústria química e metalúrgica, e também da bacteriologia e da bioquímica, os impactos de novas medidas de higiene e profilaxia, isso e muito mais influenciou definitivamente o cotidiano, bem como controle de doenças, da natalidade e prolongamento da vida. Surgem os veículos automotores, os transatlânticos, os aviões, os telefones, os utensílios eletrodomésticos, o rádio, o cinema e a televisão, a anestesia, a penicilina etc. o impacto dessa revolução científico-tecnológica se fez sentir nos hábitos do dia a dia e, por conseguinte, nas formas de relacionamento.

O movimento operário passou a se estruturar a partir da primeira década do século XX, inicialmente sob influência do anarquismo e depois também do Partido Comunista Brasileiro (PCB), fundado em 1922. As primeiras greves foram realizadas nesse período. Outros movimentos também evidenciaram o descontentamento das camadas médias urbanas com as oligarquias rurais dominantes, é o caso da Coluna Prestes e da Semana de Arte Moderna de 1922.

É importante observarmos que, para a maioria da população, havia esperança de melhorias com a instauração da República, consideravelmente no campo educacional. Gadotti (1998, p. 231) entende que “A República prometia levar a questão educacional a sério. Em 1890, os republicanos criaram o Ministério da Instrução junto com os Correios e Telégrafos”. E a urbanização trazia novas demandas, assim a população via na educação uma possibilidade de ascensão social.

Na prática, a assunção pelos estados do ensino fundamental e profissional, e pela União do ensino superior e médio, foi uma determinação da primeira Constituição republicana de 1891. Isso favoreceu os níveis vinculados à União, que passaram a ter mais

qualidade e se elitizaram - ainda mais. Algumas reformas foram concebidas durante a Primeira República (de 1889 a 1930), mas não foram implementadas, sobretudo pelos obstáculos colocados pela conservadora elite cafeeicultora e pela Igreja Católica.

O choque notadamente entre conservadoras e liberais marcou os anos 20 e 30 do século XX. Os primeiros, representados pela Igreja Católica, advogavam em favor da escola tradicional, e os segundos defendiam a chamada Escola Nova e entendiam que a escolarização era o meio possível para transformar a sociedade. Entre os principais representantes do movimento escolanovista - e que coordenaram reformas educacionais em seus estados - foram Anísio Teixeira na Bahia, Fernando de Azevedo no Distrito Federal e Francisco Campos em Minas Gerais.

O professor escolanovista Paschoal Lemme (1953, apud GHIRALDELLI JÚNIOR, 1990, p. 26-27, grifo do autor) tinha uma percepção crítica da realidade da rede escolar na Primeira República:

As poucas escolas públicas existentes nas cidades eram frequentadas pelos filhos das famílias de classe média. Os ricos contratavam preceptores, geralmente estrangeiros, que ministravam aos filhos o ensino em casa, ou os mandavam a alguns poucos colégios particulares, leigos ou religiosos, funcionando nas principais capitais, em regime de internato ou semi-internato. Muitos desses colégios adquiriram grande notoriedade. Em todo vasto interior do país havia algumas precárias escolinhas rurais, em cuja maioria trabalhavam professores sem qualquer formação profissional, que atendiam as populações dispersas em imensas áreas: eram as substitutas das antigas *aulas*, instituídas pelas reformas pombalinas, após a expulsão dos jesuítas, em 1763.

Quanto ao ensino secundário, a República implementou reformas de inspiração positivista que não alteraram a estrutura herdada do Império, como a adoção de conteúdos na área de Sociologia, Moral etc. Era um ensino para poucos e propedêutico, pois visava ao acesso à educação superior e não reconhecia a importância da formação técnica.

O ensino superior ainda era caracterizado pela agregação de faculdades isoladas e autônomas, só que agora em universidades, como a Universidade do Rio de Janeiro (1920) e a Universidade Federal de Minas Gerais (1927). O ensino superior na Primeira República é abordado em linhas gerais por Xavier, Ribeiro e Noronha (1994, p. 109) ao escreverem que:

O grande desafio educacional legado pelo Império relacionava-se às Escolas Superiores. A República o assumiria de imediato e enfrentaria com relativo sucesso. Tratava-se, por um lado, de expandir o ensino superior, para atender a uma demanda social e politicamente inquietamente. Mas, ao mesmo tempo, era preciso manter essa expansão dentro de limites para preservar a eficácia técnica, política e social desse nível de ensino. Em outras palavras, era imperativo que se conservassem escolas superiores capazes de preparar os quadros que o sistema exigia e de garantir os seus proventos e o seu prestígio. Afinal, essas eram basicamente as suas funções, no âmbito social e político, que as tornavam necessárias e atrativas para a sociedade

brasileira da época.

Além das características do ensino secundário, o exame vestibular foi instituído em 1915, e passou a ser obrigatória a conclusão desse nível de escolaridade para fazê-lo. Daí, temos os setores da elite agroexportadora e lentamente os integrantes das camadas médias urbanas como públicos-alvo dos cursos superiores. Dentre os vários desdobramentos que isso provocou na sociedade, um deles foi o bacharelismo. Segundo Basbaum (1978, apud RIBEIRO, 1986, p. 85, grifos do autor):

O fato mais digno de significação do ponto de vista cultural nesse período, diz L. Basbaum, é o que se chamou de *bacharelismo*, no pior sentido, significando a mania, generalizada entre os respectivos pais, de *formar* o filho, dar-lhe de qualquer modo um *título* de doutor [...] pois ser *doutor* era, senão um meio de enriquecer, certamente uma forma de ascender socialmente. Ao doutor abriam-se todas as portas, e, principalmente, os melhores cargos no funcionalismo [...] Éramos um país de doutores e analfabetos.

Em 1929, houve a Grande Depressão com a quebra da bolsa de Nova Iorque. A economia mundial sofreu os fortes impactos recessivos dessa crise e o Brasil não ficou imune a esse quadro, o preço do café despencou e os cafeicultores buscaram auxílio junto ao governo, então presidido por Washington Luís. O governo federal negou ajuda e os agricultores ficaram bastante descontentes e menos dispostos a defender o governo.

Segmentos contrários a elite agrária, como setores da classe média, burguesia industrial e militares, apoiaram o movimento que ficou conhecido como Revolução de 1930. Esta foi uma espécie de porta-voz das camadas articuladas e marginalizadas do poder. Com a deposição de Washington Luís, Getúlio Vargas assumiu o governo provisório. Fausto (2001, p. 182) faz uma apreensão geral e crítica desse período ao entender que “a partir de 1930 ocorreu uma troca da elite do poder sem grandes rupturas. Caíram os quadros oligárquicos tradicionais; subiram os militares, os técnicos diplomados, os jovens políticos e, um pouco mais tarde, os industriais.”

É possível identificar, desde o início da organização do governo provisório, os apelos presidenciais às classes trabalhadoras urbanas por meio de benefícios e de uma legislação favorável aos trabalhadores. Temos aqui a gênese do populismo, que foi uma marca da Era Vargas (de 1930 a 1945) e se estende até a prática política dos nossos dias. O populismo é o contrário da construção da cidadania, pois desmobiliza politicamente o povo e o líder passa a “atender” de uma forma paternalista aos anseios populares. É criada uma relação de complementariedade viciosa entre a população e o político. Luca (2003, p. 478) aponta que, para a maioria dos estudiosos da questão da cidadania, já existe um consenso ao entender que

a Legislação Trabalhista e Previdenciária, criada a partir de 1930, não foi uma “espécie de dádiva do governo Vargas – que, antecipando-se à existência de conflitos entre capitalistas e operários, teria, num gesto paternal, ofertado aos assalariados a proteção social.”

A partir de 1930, ocorreu a consolidação de uma mudança no processo econômico: o modelo agroexportador cedeu lugar à industrialização por substituição de importações. O intervencionismo estatal patrocinou o desenvolvimento industrial e urbano. É bastante emblemática a criação do Ministério da Indústria e Comércio e de uma nova Legislação Sindical, que significou alguns avanços, mas atrelava os sindicatos ao Estado. É nesse contexto que se inicia uma ideologia política denominada nacional-desenvolvimentista, cujos fundamentos estavam na combinação da intervenção do Estado com o nacionalismo econômico.

Em 1934, foi promulgada uma Constituição liberal que reconhecia o pluralismo partidário, o papel central do Estado na economia, criava o salário mínimo etc. Um dia após a promulgação da Constituição, Vargas foi eleito indiretamente pelo Congresso como Presidente do Brasil, seu governo se caracterizou por uma espécie de monitoramento intervencionista em várias instâncias, como a política trabalhista, o movimento sindical e a educação. Quanto a esta, Ghiraldelli Júnior. (1990, p. 41, grifos do autor) afirma que:

[...] desenvolveu-se um esforço governamental no sentido de controlar as duas grandes tendências do pensamento educacional esboçado nos anos 20. De um lado estavam as diversas facções conservadoras, e até mesmo reacionárias, muitas delas expressamente ligadas à Igreja Católica ou às organizações semifascistas, e que desaprovaram alterações qualitativas modernizantes nas escolas, e muito menos concordavam com a democratização das oportunidades educacionais a toda a população. De outro lado estavam os grupos influenciados pelos chamados profissionais da educação, os liberais, que desejavam mudanças qualitativas e quantitativas na rede de ensino público. As vanguardas dos educadores brasileiros vinham se reunindo, desde o final dos anos 20, em Conferências Nacionais promovidas pela ABE – Associação Brasileira de Educação. O ano de 1931 foi palco da IV Conferência Nacional de Educação, organizada para a discussão do tema geral “As Grandes Diretrizes da Educação Popular”. Vargas havia acabado de criar o MESP – Ministério da Educação e Saúde Pública – cujo titular da pasta, Francisco Campos, compareceu à Conferência. Aliás, diga-se de passagem, o próprio Vargas esteve presente no evento, onde confessou aos educadores que o “governo revolucionário” não tinha uma proposta educacional, e que esperava-se dos intelectuais ali presentes a elaboração do “sentido pedagógico da Revolução”.

Em 1932, foi publicado em vários jornais o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nacional, com o ideário de uma educação laica, pública, universal, de dever do Estado e de âmbito nacional. O objetivo central do Manifesto era romper com a discriminação instituída no ensino brasileiro: havia um tipo de escola para a elite e outro para os despossuídos. Uma das intenções era criar a escola unitária, com uma formação básica para todos os secundaristas

e depois com o caminho do ensino profissionalizante ou acadêmico.

A reação católica ao movimento escolanovista não tardou a acontecer, as duas principais frentes de oposição dos religiosos era a questão da laicização do ensino e o monopólio estatal da educação. A escola laica abandonava, no entender dos católicos, a essência do ato educativo: a apropriação da visão cristã de mundo e do ser humano. O monopólio estatal trazia, entre outros aspectos, a ameaça do Comunismo. A reação católica alcançou vitórias importantes, por exemplo: a Constituição de 1934 assegurou, embora facultativo, o ensino religioso. Quanto à questão do Comunismo, os principais intelectuais católicos, como Alceu Amoroso Lima, viam a penetração de ideias marxistas nas universidades e, em contraposição a este suposto domínio das ideias de esquerda, foram criadas as universidades católicas. Em 15 de março de 1941, começou a funcionar a Pontifícia Universidade Católica (PUC) do Rio de Janeiro. Na sequência vieram outras: a PUC de São Paulo em 1947, a PUC do Rio Grande do Sul em 1948, a PUC de Campinas em 1955, a PUC de Minas em 1958 etc.

Qual a apreciação geral que pode ser feita da interação entre católicos e escolanovistas? Para Saviani (2008, p. 271), “entre 1932 e 1947, as ideias pedagógicas no Brasil foram marcadas por um equilíbrio entre a pedagogia tradicional, representada predominantemente pelos católicos, e a pedagogia nova”.

Francisco Campos, escolanovista, foi escolhido como ministro do Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP). Ele coordenou a primeira reforma nacional em que a atuação do Estado se deu uma forma mais concreta. Segundo Gadotti (1998, p. 232), “A educação, principalmente a educação pública, passou a ter mais espaço nas preocupações do poder”. Isso ocorreu de forma mais vigorosa no nível secundário e superior, pois o ensino fundamental ficou em segundo plano. O ensino secundário passou a ser ofertado em um ciclo fundamental de cinco anos e o complementar em dois anos, para evitar o caráter propedêutico. Além desta, outras mudanças foram introduzidas: aperfeiçoamento da supervisão escolar, criação de critérios para a contratação de professores, implantação do currículo seriado etc. O ensino superior também contou com novidades trazidas pela reforma Francisco Campos: papel importante para a pesquisa, autonomia, atividades de extensão etc. É importante não nos esquecermos de que a Universidade de São Paulo, criada em 1934, foi a primeira instituição estruturada nesse espírito da reforma.

As rupturas trazidas pelas novidades conviviam com as tradições herdadas

historicamente, o que pode ser visto com clareza na apreciação que Romanelli (1987, p. 142) faz da reforma Francisco Campos:

[...] uma política educacional baseada numa concepção ideológica autoritária, no que respeitava ao controle da expansão do ensino, mas, ao mesmo tempo, aristocrática, no que concernia ao ensino secundário e aos cuidados com determinadas carreiras de nível superior. Refletia a sociedade do momento, enquanto esta também oscilava entre a necessidade de inovar e organizar a vida social, em novas bases, e a velha ordem, com a qual ainda se encontrava seriamente comprometida. As classes que iam gradativamente assumindo o poder contavam entre si com a presença, de um lado, dos jovens oficiais progressistas e da nova burguesia industrial, que exigiam inovações de toda ordem, mas, de outro lado, contavam também com a presença de parte da velha aristocracia liberal, ainda apegada às velhas concepções. A expansão do ensino e sua renovação ficaram, portanto, subordinadas ao jogo de forças que essas camadas manipulavam na estrutura do poder.

Vargas foi eleito em 1934 para um mandato de quatro anos. A campanha presidencial para sucedê-lo foi interrompida por um golpe de Estado que instaurou a ditadura do Estado Novo (de 1937 a 1945) e deu continuidade a Vargas como Presidente. Alguns segmentos da sociedade, como a burguesia industrial e o alto comando das Forças Armadas, sustentaram o golpe com a justificativa de combater a ameaça do Comunismo.

Ainda em 1937, foi outorgada uma Constituição, redigida rapidamente por Francisco Campos, e tinha como principais características: inúmeros poderes para o Executivo (fechamento do Legislativo e subordinação do Judiciário), ampliação da Legislação Trabalhista, substituição dos governadores por interventores nos estados, inspiração nas constituições fascistas da Itália e da Polônia, aprofundamento da intervenção do Estado na economia, sindicatos, cultura, educação etc.

A economia nesse período foi marcada pelo planejamento e a criação das estatais. A Companhia Siderúrgica Nacional foi criada em 1940 e a Companhia Vale do Rio Doce em 1942, entre outras estatais da indústria de base. Essas iniciativas se davam em aliança com a burguesia industrial para propiciar continuidade à industrialização e à redução das importações. A sedimentação da industrialização brasileira se deu sob um regime de força, por isso é possível chamá-la de modernização conservadora. Apesar dos avanços quantitativos, é necessário contemplarmos as transformações qualitativas.

O grande pilar de sustentação do poder estatal foi o apoio dos trabalhadores urbanos, que eram oriundos da migração interna, imigrantes politizados e com uma carga considerável de reivindicações e, por isso, bastante diferentes dos trabalhadores do início da República. Algumas concessões, como o salário mínimo e a carteira profissional, auxiliaram a criar a imagem de Vargas como “amigo e pai dos pobres”. A conexão com os segmentos populares, o

engrandecimento do Presidente e a censura passaram a ser divulgados pelo Departamento de Imprensa e Propaganda.

O controle do Estado ocorreu em toda a vida nacional. A educação também passou por esse processo. As intervenções foram desde o ensino profissional, com a formação de mão de obra fabril pelos recém-criados SENAI, SESI, SENAC e SESC, até o ensino superior, passando pelo ensino fundamental e secundário. Essas mudanças foram instituídas por decreto-lei e coordenadas por Gustavo Capanema, que esteve a frente do MESP no longo período de 1934 a 1945. O que nos deixou a Reforma Capanema? No entender de Ghiraldelli Júnior (1990, p. 84, grifos do autor):

O parque industrial e a crescente urbanização reclamavam por mão-de-obra técnica, o que levou o governo a cumprir o espírito da Constituição de 37, que desejava fornecer ensino profissionalizante às classes menos favorecidas. O caráter centralizado e monolítico do governo possibilitou a confecção das Leis Orgânicas do Ensino que, em última instância, consagraram o espírito da Carta de 37 ao oficializarem o *dualismo educacional*. E o que era o dualismo educacional? Era, nas letras da Reforma Capanema, a organização de um sistema de ensino bifurcado, com um ensino secundário público destinado às elites condutoras e um ensino profissionalizante para as classes populares [...] O sistema público de ensino continuou, então, a oferecer determinado percurso para os alunos provenientes das classes mais abastadas e outro percurso diferente para as crianças de classes populares que, porventura, conseguissem chegar e permanecer na escola. Para as elites o caminho era simples: do primário ao ginásio, do ginásio ao colégio e, posteriormente, a opção por qualquer curso superior. Havia ainda a chance de profissionalização, mais destinada às moças, que depois do primário poderiam ingressar no Instituto de Educação e, posteriormente, cursar a Faculdade de Filosofia. O caminho escolar das classes populares, caso escapassem da evasão, ia do primário aos diversos cursos profissionalizantes. Cada curso profissionalizante só dava acesso ao curso superior da mesma área.

Na concepção de Saviani (2008, p. 269-270) é apontado o dualismo e o que ele considera o aspecto mais evidente da Reforma Capanema:

A característica mais saliente das reformas educacionais empreendidas por Campos e Capanema traz a marca do pacto com a Igreja Católica costurado por Francisco Campos no início da década de 1930. [...] ao aproximar a Igreja do aparelho de Estado, diluiu as críticas dos católicos ao chamado monopólio estatal do ensino, de que eram acusados os renovadores. Com efeito, pelo acordo estabelecido, a Igreja acabou, em termos práticos, admitindo a presença ativa do Estado na educação, muito além do que lhe era permitindo no campo doutrinário.

No entendimento de Fávero (2000a, p. 109-110) a educação durante o Estado Novo é uma:

[...] atividade controlada por leis e regulamentos. As secretarias de Educação e o ministério de Educação e Saúde transformam-se em órgãos de registro e controle formal do cumprimento dessas leis e regulamentos. A administração, tanto dos estabelecimentos isolados de ensino superior, como das universidades, em pouco difere de outros órgãos burocráticos do governo, todos submetidos à ordem nacional e fiscalizados pelos interventores plenipotenciários. O formalismo, a centralização e

a uniformização, legados ao sistema de ensino, são exacerbados nesse período e se fazem sentir até hoje nos órgãos responsáveis pela educação no país que, extrapolando suas funções normativas e de orientação pedagógica, exorbitam muitas vezes as competências que a própria legislação lhes confere.

Ainda sobre a gestão da educação, Sander (2007, p. 28-29, grifos do autor) nos informa que predominou o:

[...] **enfoque tecnoburocrático**, no qual as considerações políticas, os aspectos humanos e os valores éticos muitas vezes ocupavam lugar secundário. Na administração da educação, este enfoque se manifestou na combinação da pedagogia com o pragmatismo. A pedagogia foi chamada a oferecer as soluções técnicas, de natureza educacional, para resolver problemas reais enfrentados pela administração no cotidiano das instituições e sistemas de ensino. O pragmatismo trouxe para o campo da gestão da educação as potencialidades das doutrinas norte-americanas de William James (1909) e John Dewey (1916) para explicar o valor das orientações pedagógicas em termos de satisfação e utilidade prática.

Entre 1939 e 1945, ocorreu a Segunda Guerra Mundial. Os Estados Unidos, potência em ascensão e cientes de que o governo Vargas desejava obter benefícios com a aliança, ofereceram, por exemplo, empréstimos para a construção da usina siderúrgica de Volta Redonda. O Brasil passou a apoiar os aliados e chegou a enviar a Força Expedicionária Brasileira para lutar contra as forças alemãs que estavam na Itália. A entrada do Brasil na guerra, e a sua saída como um dos vitoriosos, criou uma situação paradoxal: os brasileiros lutaram no exterior contra regimes ditatoriais e tinha internamente uma ditadura. A cúpula do governo Vargas avaliou que a redemocratização era inevitável e convocou eleições gerais para o final de 1945, mas antes disso o Presidente foi deposto. Como sucessor foi eleito o general Eurico Gaspar Dutra, que tinha sido ministro da Guerra de Vargas.

O governo Dutra (de 1946 a 1951) inaugurou o regime liberal populista (de 1946 a 1964). Ainda em 1946, foi promulgada uma nova Constituição que, de um modo geral, era a mais democrática até então. Trouxe avanços como o voto secreto e universal, mas ao mesmo tempo restringia o voto para os analfabetos, limitava o direito de greve e dificultava a realização da reforma agrária.

Na economia, o liberalismo orientou a não-intervenção do Estado. O Brasil, além de receber os produtos industrializados, foi influenciado pela visão de mundo chamada *american way of life*, que exportou dos EUA o cinema, estilos musicais, moda, hábitos alimentares, enfim o modo de viver estadunidense. É necessário observarmos que a partir de meados do governo Dutra ocorreu um aumento do intervencionismo estatal, sobretudo por meio do Plano Salte (saúde, alimentação, transporte e energia) que orientou as políticas públicas federais, mas não contemplou a educação. Ainda sobre a questão econômica, já no final da década de

40, para Alencar, Carpi e Ribeiro (1996, p. 356, grifos do autor) o processo de:

[...] industrialização do país, embora dependente, era um fato irreversível, de modo que se tornava cada vez mais difícil aos setores agroexportadores continuar sustentando o mito da “vocação agrária”. A expansão capitalista e urbana aumentava a importância das classes sociais mais novas: a *burguesia industrial e financeira*, o *proletariado urbano* e as *camadas m dias* ligadas   burocracia estatal, às empresas privadas e ao setor de serviços.

Na política, o governo mostrou o seu caráter conservador ao cassar o registro do PCB e intervir em sindicatos. Tínhamos, portanto, um regime democrático com características bastante próprias. O populismo, tanto de esquerda quanto de direita, consolidou-se como uma prática comum. Por outro lado, a democracia liberal viabilizou, por exemplo, a cria o de partidos que representavam os vários segmentos sociais. O Partido Social Democrático (PSD) e o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) defendiam reformas e o intervencionismo estatal. A União Democrática Nacional (UDN) assumiu a defesa das teses privatistas.

Na educa o, a grande novidade, prevista na Constitui o de 1946, era a necessidade de ter as “diretrizes e bases da educa o nacional”. Para tanto, de acordo com Ghiraldelli Júnior (1990, p. 112), a primeira iniciativa para se criar a Lei de Diretrizes e Bases da Educa o Nacional (LDBEN) foi dada quando o:

[...] Ministro da Educa o e Saúde do Governo Dutra (PSD), Clemente Mariani (UDN), constituiu uma comissão de educadores incumbidos da elabora o de um projeto para a LDBEN. Tal comissão foi instalada em 1947 e remeteu o projeto ao Congresso Nacional em 1948. Integraram a Comissão educadores de várias tendências; escolanovistas que não colaboraram com o Estado Novo, como Fernando de Azevedo, escolanovistas que participaram do Estado Novo, como Lourenço Filho, católicos tradicionalistas como o Padre Leonel Franca e Alceu de Amoroso Lima (Tristão de Atha de), e outros. O projeto foi remetido ao Congresso Nacional e arquivado em 1949, graças aos esforços do deputado Gustavo Capanema (PSD), ex-ministro da Educa o. Dois anos depois, em 1951, foi tentado o desarquivamento do projeto, mas o Senado informou que o trabalho havia se extraviado. Diante disso a Comissão de Educa o e Cultura do Congresso partiu para os trabalhos de reconstitu o do projeto.

O governo Dutra deu continuidade   articula o entre a ideologia estatal e o ensino superior, que vinha desde o governo provisório de Vargas. Segundo Fávero (2000a, p. 10-11) ocorreu:

[...] que uma nova concilia o entre a ideologia oficial do governo e as universidades e escolas superiores   articulada ainda nos anos trinta. De forma explícita, isso ocorre no limiar do Estado Novo, quando o governo central toma consciência do caráter ideológico da educa o. A partir de 37, principalmente, sob as malhas do autoritarismo do Estado Novo, ocorrem modifica es profundas na estrutura e organiza o das institui es universitárias. A universidade firma-se, sobretudo, como uma institui o de ensino. Caracteriza-se como uma institui o altamente hierarquizada e controlada pelo poder central – rígida e elitista – transformando o saber em símbolo de distância social e a atividade universitária em fonte de poder.

Ao término do governo Dutra, houve eleições e entre os candidatos a presidência estava Vargas, representando o PTB. Para Carvalho (2004, p. 125), “Ao se candidatar à eleição presidencial de 1950, o ex-ditador não teve dificuldade em eleger-se, conquistando quase 49% dos votos, contra apenas 30% do competidor mais próximo”.

No segundo governo Vargas (de 1951 a 1954), a grande questão era como o Brasil poderia se desenvolver industrialmente. Existiam duas tendências: o liberalismo e o nacionalismo. Na concepção liberal, países sem tradição fabril, deveriam recorrer às multinacionais para ter acesso ao capital e à transferência de tecnologia. O produto seria a geração de emprego e riqueza. A UDN encampou essa tese. Na concepção nacionalista, as multinacionais transfeririam grande parte das riquezas geradas no Brasil para as suas matrizes e geraria um aumento da dívida externa. Os nacionalistas defendiam que o agente financiador do desenvolvimento deveria ser o próprio Estado, por conta inclusive da questão da desigualdade social. O PTB defendia essa tese. O PSD tinha uma postura dúbia e tendia a apoiar o grupo que lhe oferecesse poder.

Uma das ações nacionalistas do governo Vargas foi a criação da Petrobras, em 1953, para deter o monopólio da exploração e o refino do petróleo. Ocorreu também a aprovação de leis de grande apelo popular como a limitação de remessas de lucros de empresas estrangeiras. O Presidente tornou-se uma expressiva liderança populista, nacionalista e sindicalista. É importante observarmos que Vargas nomeou João Goulart como ministro do Trabalho, pois entre outros aspectos, este possuía um considerável apoio sindical.

A pressão exercida pela oposição crescia com o discurso da “esquerdização” e com os indícios de corrupção do governo. Carlos Lacerda (UDN), com sua contundente oratória, capitaneava a oposição. Os militares passaram a exigir a renúncia do Presidente. As bases institucionais de apoio a Vargas estavam fragilizadas e ele contava apenas com uma difusa sustentação popular. Diante desse quadro, que se radicalizava a cada dia, Vargas suicidou-se.

Quanto à educação, durante o segundo governo Vargas continuaram os debates em torno da LDBEN. A polarização aumentou entre os educadores progressistas da Escola Nova e os católicos que defendiam a escola particular e confessional. É importante pontuarmos que de uma maneira não explícita existia a questão central das verbas públicas irem para as escolas particulares. Ainda nesse período, Ghiraldelli Júnior (1990, p. 110) aponta que:

A efervescência ideológica e a continuidade de democracia ficaram abaladas no governo Dutra (1946-1950), com a decretação da ilegalidade do PC e a cassação do mandato dos parlamentares do partido. Mas o clima dos anos 50 propiciou a

disseminação de ideias socialistas, e o PC, terminado o Governo Dutra, continuou sua atuação na semi-ilegalidade. As diversas tendências do socialismo foram sendo incorporadas por vários segmentos da população, inclusive por educadores e, paulatinamente, foram trazendo para o âmbito pedagógico formas de pensar menos presas aos cânones da ideologia dominante.

Com a morte de Getúlio, o Vice-Presidente Café Filho (UDN) assumiu a presidência e realizou um breve governo. Para sucedê-lo, foi eleito Juscelino Kubitschek (PSD) para presidente e João Goulart (PTB) para Vice-Presidente.

O governo de Juscelino (de 1956 a 1961) foi inédito ao propiciar uma grande abertura ao capital internacional e promover a industrialização. Houve a implantação das indústrias de bens de consumo duráveis, como automóveis e eletrodomésticos, sob o domínio das multinacionais. Estas se associaram às empresas privadas nacionais e às estatais. O Produto Interno Bruto cresceu a uma taxa expressiva de 7% ao ano, mas houve um forte aumento da dívida externa e da inflação. O longo processo de industrialização interno, iniciado ainda na Primeira República, consolidou-se no início dos anos 60. O Plano de Metas de JK tinha como lema realizar “cinquenta anos em cinco” e orientou a ação do governo nas seguintes grandes frentes: transporte, energia, indústria, alimentação e educação. A educação foi contemplada com investimentos escassos, pois a grande maioria dos recursos financeiros foram para a geração de energia e transporte.

O desenvolvimento juscelinista deu continuidade à política populista varguista. A maneira de exercer o populismo mudou do atendimento de demandas individuais para ações que atingiam grandes massas urbanas. É nessa lógica que se dá a construção de Brasília. As grandes obras, sem o cuidado com o custo social e econômico, passaram a ser a tônica do governo do “país do futuro”. Este país futurista não atingiu a área rural, que, assim como o mundo urbano, continuou com problemas sociais dramáticos como o analfabetismo, a fome e o desemprego.

Entendemos que a grande sedução da industrialização acelerada, a propaganda oficial, a postura pessoal do presidente e uma atitude negociadora do governo favoreceu a uma subjetividade social marcada pelo otimismo, pela crença de que o país estava indo no caminho do progresso. Sobre a atitude negociadora, Saviani (2008, p. 311, grifos do autor) escreve que “assistimos a transformação da questão social de ‘caso de polícia’ em ‘caso de política’”. No campo da cultura, esse período histórico também trouxe mudanças expressivas. Para Alencar, Carpi e Ribeiro (1996, p. 372) houve um movimento, particularmente na música, que “funcionou como uma síntese e um lema dessa época – a bossa nova”.

Em termos do mundo ocidental, acreditamos que a subjetividade social da década de 50 foi marcada tanto pelo desnorreamento quanto pelo não conformismo. As lembranças da sangrenta Segunda Guerra Mundial conviviam, por exemplo, com a vitoriosa Revolução Cubana e o sucesso de Elvis Presley. A Igreja Católica também respondeu a esse mundo em mutação para, entre outros aspectos, deter a perda considerável de fiéis. Em 1959, o Papa João XXIII convocou o Concílio Vaticano II e, após um intenso processo de discussão, em que participavam ativamente as universidades católicas e faculdades teológicas do Brasil e do mundo, foi redigido um documento cujos pontos principais eram: opção pelos pobres, mudanças na liturgia e uma certa descentralização do poder, com mais autonomia para os bispos. A Teologia da Libertação é oriunda desse momento de atualização e renovação da Igreja e teve uma atuação expressiva na América Latina, particularmente, no Brasil. Outra decorrência do Concílio Vaticano II foi uma certa abertura na discussão das questões educacionais e da prática pedagógica das PUCs.

Sobre a questão da educação no governo Juscelino Kubitschek (JK), Ghiraldelli Júnior (1990, p. 131-132, grifos do autor) faz uma análise geral:

O célebre programa de Metas do presidente JK foi prioritariamente um projeto de dotação de infra-estrutura básica para o país, ou seja, industrialização. A última meta do programa, que falava de educação, atrelava o problema do ensino às necessidades de institucionalização de uma “educação para o desenvolvimento”, ou seja, o incentivo ao ensino técnico-profissionalizante. A febre em prol da educação pelo desenvolvimento levou JK a não deixar faltar em seus discursos um item valorizando o ensino técnico-profissional. Para JK não só o ensino médio deveria cuidar da profissionalização, mas até mesmo o primário teria de se obrigar a “educar para o trabalho”. O espírito do desenvolvimentismo inverteu o papel do ensino público colocando a escola sob os desígnios diretos do mercado de trabalho. Daí a ênfase na proliferação de uma escola capaz de formar mão-de-obra técnica, de nível médio, deixando a universidade para aqueles que tivessem “vocaçao intelectual” [...] JK entregou ao seu sucessor um sistema de ensino tão elitista e antidemocrático quanto fora com Dutra e Vargas. Apenas 23% dos alunos que ingressavam ao curso primário chegavam ao quarto ano, e somente 3,5% usufruíam o último ano do curso médio. Entre a evidenciação das mazelas do sistema educacional e a efervescência da Campanha em Defesa da Escola Pública, JK entregou a Presidência ao sucessor Jânio Quadros.

Sucessor de Juscelino, o professor de língua portuguesa Jânio Quadros (UDN) foi eleito com base em uma retórica moralista e anticomunista. João Goulart elegeu-se como Vice-Presidente. As características predominantes desse governo foram o discurso conservador e a ação populista. A economia foi marcada pela desaceleração, pela inflação e pela dívida externa beirando o descontrole. O controverso Jânio, por razões não esclarecidas, renunciou. A posição deste presidente em relação à educação já aparece, conforme Ghiraldelli Júnior (1990, p. 132), no período da sua candidatura à presidência:

Coerente com uma postura conservadora, Jânio Quadros não titubeou, ainda no período de campanha eleitoral, em colocar-se ao lado dos defensores da escola particular. O marechal Lott, seu opositor na campanha para a Presidência da República em 1960, aderiu às teses dos defensores da escola pública. Jânio Quadros permaneceu apenas 7 meses como presidente. Empossado em 31 de janeiro de 1961 renunciou em 25 de agosto do mesmo ano. Neste pouco tempo de gestão procurou conter a expansão do ensino superior e proibir a incorporação de faculdades pelo sistema federal, interrompendo um processo de publicização do ensino de 3º grau iniciado nos anos anteriores. Ao mesmo tempo que procurou conter a expansão da universidade, Jânio acenou com uma política de criação de vasta rede de escolas técnicas e profissionais e com a velha cantilena de combate ao analfabetismo, coisas que, obviamente, não se efetivaram.

Um arranjo político garantiu a posse do João Goulart como presidente em 1961, apesar da grande resistência a Jango (como era conhecido) principalmente por setores burguesia e das Forças Armadas, que o acusavam de ser alinhado com os comunistas. Houve a implantação do Parlamentarismo, período marcado pela instabilidade política, aumento da inflação e radicalização ideológica, e que efetivamente transferiu o poder do presidente Goulart para o primeiro ministro. A crise do Parlamentarismo antecipou um plebiscito para referendá-lo ou não e, em janeiro de 1963, o presidencialismo venceu.

Jango, porta-voz de um regime político renovado, lançou o Plano Trienal, que tinha como objetivo a diminuição das taxas de inflação e o retorno do crescimento econômico em patamares significativos. O plano se assentou nas chamadas reformas de base: mudanças estruturais nas questões educacional, agrária, financeira, tributária e administrativa. Essas mudanças visavam modernizar o capitalismo e diminuir as desigualdades sociais sob a ação do Estado.

O sucesso das reformas de base dependia do apoio estadunidense na negociação da dívida externa e na entrada do capital internacional para financiar as indústrias. O apoio não se deu e o capital não veio. O controle da inflação cobrava medidas que não contavam com o apoio da maioria da população. O populismo não arcou com esse custo político. A taxa inflacionária chegou a 100% no início de 1964. Um outro elemento fundamental para o insucesso das reformas de base foi o próprio colapso do populismo; o getulismo herdado por Jango perdeu força ao longo dos anos. A pressão pelo encaminhamento, e até mesmo a solução, dos problemas sociais explodiu em comícios e greves, questionando profundamente as possibilidades de manipulação do presidente e os limites do liberalismo. Lopez (2002, p. 92), a respeito do movimento social nesse período, nos informa que:

As Reformas de Base detonaram discussões, posicionamentos e reflexões acerca das realidades brasileiras em um nível de intensidade até então inédito. Embora de forma incipiente e confusa, as chamadas bases da sociedade estavam tentando se organizar

e se fazer ouvir, tornando-se um instrumento de pressão sobre o poder, o que estava sendo possibilitado por este salto qualitativo, verificado naquele momento da história da democracia populista no Brasil. UNE, Centro Popular de Cultura, Ligas Camponesas, sindicatos, comunistas, PTB, lentamente, esta argila amorfa estava tomando forma mais definida.

As preocupações com a educação, em uma perspectiva mais ampla, sobretudo com a educação e a cultura popular, também se fizeram presente nesse período. Para Ghiraldelli Júnior (1990, p. 120-121, grifo do autor):

Entre a efervescência ideológica dos primeiros quatro anos da década de 60, cresceram organizações que trabalharam com a promoção da cultura popular, a educação popular, a desalfabetização e a conscientização da população sobre a realidade dos problemas nacionais. Os Centros Populares de Cultura (CPCs), os Movimentos de Cultura Popular (MCPs) e o Movimento de Educação de Base (MEB) foram os grandes protagonistas das ações de várias tendências e grupos de esquerda preocupados com a problemática cultural das classes trabalhadoras. A movimentação dos anos 60 em torno da promoção da cultura popular prendeu-se às preocupações dos intelectuais jovens e alguns políticos com a emergência das massas na participação política do país. Liberais progressistas, esquerdas marxistas, social-democratas, esquerdas cristãs etc., empolgaram essas várias entidades que, imbuídas de nacionalismo, procuravam resgatar a cultura do povo como uma “verdadeira cultura não-dominante”. Os CPCs nasceram em 1961 através da União Nacional dos Estudantes (UNE) e funcionavam com intuito de levar teatro, cinema, artes plásticas, literatura etc ao povo. A atuação do CPC da UNE centrou-se no teatro de rua, uma forma de teatro-jornal em linguagem acessível às massas, apresentado nos sindicatos, universidades, praças públicas etc. Alguns CPCs também se dedicaram à alfabetização.

Quanto à educação formal, um fato marcante foi a publicação da LDBEN em 1961, após um longo processo que, como vimos, é datado do final dos anos 40. Sobre essa questão, Romanelli (1987, p. 171-172) escreve:

Elaborado o anteprojeto, este foi encaminhado à Câmara Federal, em novembro de 1948. Começou então, como já assinalamos, uma longa luta cheia de marchas e contramarchas, que iriam resultar na Lei 4.024, votada apenas em dezembro de 1961, isto é, 13 anos depois. Jamais, na história da educação brasileira, um projeto de lei foi tão debatido e sofreu tantos reveses, quanto este. Os resultados podem ser classificados em duas ordens: os relacionamentos com o produto final obtido com a promulgação da lei, os quais, a nosso ver, foram negativos para a evolução do sistema educacional brasileiro, e os relacionados com a própria luta, em si mesma, a que antecedeu a promulgação da lei. Estes resultados, sim, foram altamente positivos, pois revelaram, entre outros aspectos, da parte dos educadores da velha geração de 30, agora acompanhados pelos da nova geração, uma disposição firme para a continuação da luta iniciada duas décadas antes, mas interrompida durante o intervalo ditatorial. A consciência aprofundada e amadurecida dos problemas relativos à nossa realidade educacional agora mobilizavam um contingente muito mais significativo do que aquele com que tinham contado “os pioneiros”. Participavam também da luta estudantes, operários e intelectuais.

Os debates trouxeram o aprofundamento das divergências entre os escolanovistas e as correntes hegemônicas católicas. As questões de fundo continuavam, de um modo geral, as mesmas: os escolanovistas defendiam a escola pública, gratuita, laica, universal e as verbas

públicas para as escolas públicas e os católicos, nas suas correntes dominantes, advogavam pela escola particular, paga, confessional, elitista na prática e verbas públicas também para as escolas particulares. O resultado dessa disputa foi concretizado no texto da Lei de Diretrizes e Bases (LDB). No entendimento de Anísio Teixeira, segundo Saviani (2008, p. 307):

[...] embora a LDB tenha deixado muito a desejar em relação às necessidades do Brasil na conjuntura de sua aprovação, ele considerou uma vitória a orientação liberal, de caráter descentralizador, que prevaleceu no texto da lei. Assim, a aspiração dos renovadores, que desde a década de 1920 vinham defendendo a autonomia dos estados e a diversificação e descentralização do ensino, foi consagrada na LDB. Eis aí o sentido fundamental de sua afirmação pela qual a aprovação das diretrizes e bases da educação nacional significou “meia vitória, mas vitória” (TEIXEIRA, 1962). A vitória só não foi completa em razão das concessões feitas à iniciativa privada, deixando, com isso, de referendar o outro aspecto defendido pelos Pioneiros da Educação Nova: a reconstrução educacional pela via da construção de um sólido sistema público de ensino.

Numa avaliação da LDBEN, Ghiraldelli Júnior (1990, p. 117) afirma que “a Lei, que ficou treze anos no Congresso, e que inicialmente destinava-se a um país pouco urbanizado, acabou sendo aprovada para um Brasil industrializado e com necessidades educacionais que o Parlamento não soube perceber”.

Os descompassos da LDBEN, e que particularmente nos interessam por tratarem do ensino superior, também são apontados por Romanelli (1987, p. 188) ao considerar que:

[...] enquanto o desenvolvimento caminhava firmemente no sentido da expansão do capitalismo industrial no Brasil, a educação escolar continuava a estruturar-se em bases, valores e técnicas próprias da mentalidade pré-capitalista. As escolas, Universidades ou Institutos de Pesquisas, felizmente existentes e que têm concorrido para o desenvolvimento da ciência e da técnica e se têm pautado por um comportamento pedagógico moderno, não tiveram, no entanto, na legislação, sua base de organização. Foram, por isso mesmo, quase exceção à regra. A vigência dessa estrutura pré-capitalista da escola ocorreu até mesmo nas regiões mais atingidas pelo setor moderno da economia.

Ampliando a sua concepção, Romanelli (1987, p. 191), entende que o conservadorismo e o elitismo se dão de duas formas na LDBEN:

Primeiro, através da contenção da expansão do ensino em limites mais estreitos do que aqueles reivindicados pela demanda social da educação. Essa contenção foi possível graças à presença de dispositivos legais que criavam a rigidez, a inelasticidade, a seletividade e a discriminação [...] Segundo, através da criação de uma estrutura do ensino baseada em valores próprios desses grupos dominantes, valores, portanto, ligados à velha ordem social aristocrática e oligárquica e presentes na escola de tipo acadêmico, sobretudo no ensino secundário e no superior, reconhecidamente voltadas para o preparo das profissões liberais, de uma importância muito maior do que os outros ramos do ensino. Esse aspecto da legislação acabou servindo de bússola para a orientação da escolha da demanda social da educação. Assim sendo, parece-nos lícito afirmar, mais uma vez, que a manutenção do atraso da escola em relação à ordem econômica e à ordem social, longe de ser uma contradição de fato, era uma decorrência da forma como se organizava o poder e, portanto, servia aos interesses dos grupos nele mais

notavelmente representados.

O citado elitismo pode ser percebido nos percentuais de analfabetismo e de acesso aos diversos níveis de ensino. Segundo Ghiraldelli Júnior (1990, p. 133), em 1963, “metade da população continuava analfabeta; somente 7% dos alunos do curso primário chegavam à quarta série; o ensino secundário acolhia apenas 14% daqueles que procuravam; somente 1% dos estudantes alcançava o ensino superior”.

A partir de 1963, Jango passou a realizar comícios em que defendia veementemente, por exemplo, a reforma agrária. As posições assumidas pelo presidente tiveram impactos negativos nas elites, na classe média e entre os militares. É alegórico, quanto à tensão que existia no Brasil nesse período, o antológico comício da Central do Brasil, no Rio de Janeiro, pronunciado por Jango, ter sido imediatamente sucedido pela reação conservadora de meio milhão de pessoas com a “Marcha da Família com Deus pela liberdade”, em São Paulo. Esse clima de tensão precipitou a articulação das forças conspiradoras no golpe militar de 1964. As principais bandeiras dessas forças eram o combate ao Comunismo e à corrupção. Jango foi deposto e assumiu Castelo Branco, general do exército, que exerceu a presidência da República de 1964 a 1967. Temos assim o fim da era populista, que para Lopez (2002, p. 97-98), foi o desfecho de uma crise que se iniciou ainda no governo Vargas:

Acuado pela direita em 1954, Vargas saiu da vida para entrar na História. Ao ficar na mesma situação, em 1964, Jango – mais modestamente – saiu do Brasil para entrar no Uruguai, naquilo que Fernando Brant, com poética melancolia, denominou de “viagem-fuga do presidente Jango”. Há uma analogia entre as atitudes de Getúlio e João Goulart. Em ambos os casos, se vê a contradição histórica do populismo: ele mobiliza o povo, como se fosse uma revolução, mas para uma finalidade reformista, de modo a tocar nos sintomas, mas não na essência da estrutura. Portanto, ao se verem acuados, ante a possibilidade de se defenderem, com êxito ou não, mas levando a massa popular efetivamente à luta, preferiram, cada um ao seu estilo, recuar. Não lhes foi possível – e tal é a contradição do populismo – dar aquele salto qualitativo que faria o populismo evoluir para uma política popular. Resumindo, uma contradição burguesa. Mesmo que o populismo tenha embutido esta possibilidade, ela, da forma que se evidenciou, não se realizaria com as lideranças populistas. Uma política popular implicaria a organização autônoma e coesa desde baixo, com uma ação livre e desevolva.

A operação para debelar a “ameaça comunista” começou quando os militares assumiram o poder. Lideranças oriundas do meio estudantil, político e sindicalista foram detidas. Essa operação, afirmava os militares, tinha um caráter saneador e era passageira. Após a sua realização, o poder seria devolvido aos civis. Nessa postura higienista, afirma Canêdo (2003, p. 541) que:

Todas as manifestações da política popular do início dos anos 60 (greves, petições, passeatas etc.) foram consideradas desviantes e vistas como ausência da

interiorização do dever cívico. Manuais de instrução moral e cívica nas escolas e a intensificação das eleições controladas nas cidades do interior foram soluções encontradas à supressão das eleições majoritárias nas capitais e dos partidos políticos, impedidos, então, de fazer seu trabalho de socialização da cidadania na prática das ruas. O cidadão selvagem precisava ser civilizado e controlado pelo Estado.

Na economia, tem destaque o retorno do capital internacional, sobretudo aquele vindo das corporações dos Estados Unidos, e que trouxe a morte definitiva do nacional-desenvolvimentismo. Internamente, a prioridade era a estabilização e o crescimento. Para atingir estes objetivos, foram adotadas medidas de contenção de gastos públicos, aumento de impostos, arrocho salarial etc, que desencadearam um aumento no custo de vida da população e sua insatisfação.

No campo político, a devolução do poder aos civis foi adiada, pois, entre outros aspectos, muitos governadores eleitos faziam oposição ao regime militar. Diante disso, setores mais conservadores das Forças Armadas passaram a se articular melhor e terem mais poder. Ocorreu um endurecimento do regime com a edição de vários atos institucionais que previam a possibilidade de fechamento do Congresso Nacional, eleições indiretas para governadores e presidente da República, intervenção na composição do Supremo Tribunal Federal etc.

A resposta ao domínio da “linha dura” na condução do país veio principalmente dos movimentos operário e estudantil, este coordenado pela UNE. As grandes capitais brasileiras presenciaram uma intensa onda de protestos, que se radicalizaram no governo Costa e Silva (de 1967 a 1969). Os estudantes brasileiros se alinharam com a mobilização dos jovens estadunidenses e europeus no efervescente ano de 1968. O leque de reivindicações era abrangente, ia desde a solução de problemas estruturais do país por meio da adoção do socialismo, passando por mudanças na família, até a democratização da escola. Segundo Lopez (2002, p. 104), foi o “autoritarismo do ensino universitário o detonador dos protestos”. A juventude engajada de 68 se inspirava em personalidades como Che Guevara, Ho Chi Minh e Mao Tsé-Tung.

Maio de 68 é tributário da chamada revolução sexual. É necessário notarmos como a subjetividade social da juventude sofre os impactos das múltiplas transformações desse período. Sobre isso, Del Priore (2006, p. 300-301, grifos do autor) escreveu que:

Entre as décadas de 1960 e 1970 eclode o fruto tão lentamente amadurecido: a chamada “revolução sexual”. Nessa história, novo ato se abre com o desembarque da pílula anticoncepcional no Brasil. Livres da sífilis e ainda longe da aids, os jovens podiam experimentar de tudo. O *rock and roll*, feito sobre e para adolescentes, introduzia a agenda dos tempos: férias, escola, carros, velocidade e, o mais importante, amor! A batida pesada, a sonoridade e as letras indicavam a rebeldia

diante dos valores e da autoridade do mundo adulto. Um desejo sem limite de experimentar a vida *hippie*, os cabelos compridos se estabeleciam entre nós. As músicas de Bob Dylan, Joan Baez exportavam, mundo afora, a ideia de paz, sexo livre, drogas como libertação da mente e, mais uma vez, amor. Os países onde boa parte da população adotava o protestantismo – Estados Unidos, Inglaterra e Holanda – consolidavam uma desenvoltura erótica antes desconhecida. Tudo isso, somado ainda a transformações econômicas e políticas, ajudou a empurrar algumas barreiras. Insisto, só algumas. Nas capitais e nos meios estudantis, os jovens vão escapando às malhas apertadas das redes familiares. Encontros em torno de festas, festivais de música, atividades esportivas, escolas e universidades, cinemas e, após a Segunda Guerra, a multiplicação de boates e clubes noturnos deixam moças e rapazes cada vez mais soltos. Saber dançar tornou-se o passaporte para o amor. *Banho de lua* e *Estúpido cupido*, na voz de Celly Campello, representavam tentativas de adaptação deste mundo, um mundo novo que se esforçava para ser rebelde.

A radicalização política intensificou-se ainda mais com a invasão de forças policiais em universidades e teatros e na prisão de estudantes, artistas e professores. A mobilização civil continuou a acontecer, como a “passeata dos cem mil” no Rio de Janeiro em junho de 1968, e ajudou a colocar a ditadura na berlinda: ou restaurava-se a democracia ou aprofundava-se o regime de exceção. O que se deu foi a segunda possibilidade. A edição do Ato Institucional nº 5 fechou o Congresso, a Constituição de 1967 foi outorgada, os direitos civis e constitucionais foram suprimidos, a censura tomou conta da imprensa, o autoritarismo nas universidades forçou aposentadorias compulsórias de professores etc. Passou a existir o chamado Estado de Segurança Nacional, que tinha a tortura como um dos seus pilares.

O fechamento total do regime atingiu a mobilização estudantil e as instâncias representativas dos estudantes secundaristas e universitários foram inviabilizadas. Com o decreto 477, do início de 1969, a impossibilidade de expressão política também atingiu os docentes das universidades.

Esse processo de fechamento foi particularmente dramático na UnB, pois ela foi concebida para se igualar aos padrões internacionais de vida acadêmica e elaborar proposições de soluções para os problemas nacionais. Para atingir tais objetivos, Ribeiro (1978, p. 56) escreve que era fundamental:

[...] a tarefa de repensar criticamente a universidade brasileira, a fim de avaliar a situação calamitosa de degradação autopropetuada em que caíra e de reabrir perspectivas de renovação. A oportunidade de proceder a este balanço crítico e de promover esta inovação seria dada precisamente com o projeto de criação de Universidade de Brasília. Assim, foi, porém, porque JK entregou seu planejamento não aos custódios da velha universidade, orgulhosos dela, mas exatamente aos descontentes. E porque a UnB surgindo a partir do zero, sem enfrentar a resistência de antigos donos, pôde retomar as linhas de criatividade interrompidas em São Paulo e no Rio de Janeiro³ para, a partir da experiência de seus logros e fracassos, desenhar

³ O autor se refere ao que ele considera a degradação do projeto da Universidade de São Paulo e a destruição da Universidade do Distrito Federal, no Rio de Janeiro. Esta instituição foi criada sob a liderança de Anísio Teixeira (nota nossa).

a nova universidade brasileira.

Entre as dificuldades fundamentais das universidades brasileiras, Salmeron (2007, p. 77-78) entende que:

[...] a principal deficiência era a falta quase generalizada de atividade criadora. A pesquisa tem influência muito mais vasta do que a mera divulgação dos trabalhos e dos resultados obtidos. Ela determina o ambiente intelectual de uma instituição, assim como o ritmo de evolução dos professores e dos estudantes. O grau de cultura, de troca de ideias e a análise prospectiva de uma disciplina são mais profundos quando há pesquisa do que quando não há, em qualquer atividade, seja Letras, Sociologia, Psicologia, Biociências ou outra. Trabalhos de investigação eram realizados mormente em poucos departamentos de algumas Faculdades de Medicina, poucos departamentos de certas Escolas Politécnicas e em poucas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, nos setores de ciência humanas, ciências exatas e naturais ou letras. Estamos nos referindo às universidades, não incluindo no momento as instituições de pesquisa extra-universitárias, cujo objetivo fundamental é a atividade científica. Já havia, no entanto, grupos de reconhecido valor, que faziam pesquisa do mais alto nível, às vezes com trabalhos pioneiros que ficaram na história das ciências. Mas, considerando-se o conjunto das escolas superiores do País, esses grupos constituíam uma pequena minoria.

É importante ressaltar que Salmeron tem conhecimento de causa e vivência histórica, uma vez que foi coordenador-geral dos Institutos Centrais de Ciências e Tecnologia nos primeiros anos da UnB.

O primeiro reitor da UnB, Darcy Ribeiro, faz um balanço da história da instituição no sugestivo título do livro “UnB: invenção e descaminho”, e neste aponta a questão da criatividade como um dos elementos presentes na construção da UnB. Como exemplo, Ribeiro (1978, p. 135) escreve que “tivemos a ocasião de participar da ventura de projetar e dar vida à UnB, consideramos que aquela foi a fase mais bela, generosa e criativa de nossas vidas intelectuais”.

As principais inovações trazidas pela UnB foram os Institutos Centrais, onde os estudantes faziam a formação básica e se decidissem pela carreira científica continuavam no instituto e se optassem por outra profissão iam para a faculdade escolhida; havia o desestímulo à departamentalização, optando-se pelo trabalho em equipe para formar grupos fortes de ensino e pesquisa; a produção, juntamente com a criatividade e a dedicação em tempo integral, eram a base da carreira docente; o sistema de crédito por matéria cursada com reconhecimento em toda a universidade etc (SALMERON, 2007).

A UnB sofreu violentas invasões militares ao longo da sua história. A primeira delas foi em 9 de abril de 1964, executada por tropas do Exército e da Polícia Militar de Minas Gerais. 12 professores foram presos e levados ao Batalhão da Guarda Presidencial e o reitor Anísio Teixeira foi demitido. A segunda invasão ocorreu em 29 de agosto de 1968 e foi uma

operação de grande monta que deixou, entre outras tragédias, um estudante baleado na cabeça (SALMERON, 2007).

A partir da invasão de 68, houve o aprofundamento do desmonte do projeto original de criação da UnB. Isso restou claro, por exemplo, em relação à Faculdade de Educação quando Ribeiro (1978, p. 130-131-132, grifos do autor) nos informa que:

Alguns projetos interrompidos em meio à transição de suas formas provisórias para o que viriam a ser, ficaram como que estatelados no ar. Este é o caso, por exemplo, da *Faculdade de Educação*. Pensada para cultivar com a máxima ambição, como jamais se fizera no Brasil, os problemas da educação de todos os níveis, ela deveria devotar-se a seu objetivo com a mesma atenção, com a mesma massa de recursos, com o mesmo zelo, com o mesmo espírito científico, e com o mesmo compromisso experimental, com que dezenas de universidades tradicionais cultivam as ciências médicas e as engenharias, por exemplo. Não havendo sido compreendida, porém, em seus compromissos e propósitos, nossa Faculdade de Educação se viu convertida numa mera escola normal formadora de professores de nível médio, equivalentes às antigas faculdades de filosofia. Ignorantes do que se pretendia - ou surdos aos que poderiam dizê-lo - os custódios da nova ordem começaram por devolver os terrenos onde seriam implantadas as Escolas Experimentais pré-primárias e primárias, e com elas o próprio Centro Integrado de Ensino Médio, que já funcionava como a escola experimental renovadora da educação secundária integrada, de que o país tanto necessita. O ato corresponderia em termos de contrassenso ao fechamento de um Hospital de Clínicas modelar por uma faculdade de medicina que o julgasse dispensável. Todos os que participaram do CIEM, seja como professores, seja como alunos, o recordam como uma das experiências mais ricas de suas vidas. Hoje, desestimado e degradado, é um mero colégio de aplicação.

Voltando a questão da educação no Plano Nacional, é possível perceber uma espécie de lógica geral que, segundo Saviani (2008, p. 367, grifos do autor):

Com o advento do regime militar, o lema positivista “Ordem e Progresso” inscrito na bandeira do Brasil metamorfoseou-se em “segurança e desenvolvimento”. Guiando-se por esse lema, o grande objetivo perseguido pelo governo dito revolucionário era o desenvolvimento econômico com segurança. Diante desse objetivo, a baixa produtividade do sistema de ensino, identificada no reduzido índice de atendimento da população em idade escolar e nos altos índices de evasão e repetência, era considerada um entrave que necessitava ser removido. A adoção do modelo econômico associado-dependente, a um tempo consequência e reforço da presença das empresas internacionais, estreitou os laços do Brasil com os Estados Unidos. Com a entrada dessas empresas, importava-se também o modelo organizacional que as presidia. E a demanda de preparação de mão-de-obra para essas mesmas empresas associada à meta de elevação geral da produtividade do sistema escolar levou à adoção daquele modelo organizacional no campo da educação. Difundiram-se, então, ideias relacionadas à organização racional do trabalho (taylorismo, fordismo), ao enfoque sistêmico e ao controle do comportamento (behaviorismo) que, no campo educacional, configuraram uma orientação pedagógica que podemos sintetizar na expressão “pedagogia tecnicista”.

O tecnicismo chegou no Brasil por meio dos acordos estabelecidos entre o Ministério da Educação e Cultura e a *United States Agency for International Development* (USAID). Os ideários pedagógicos tradicional e o escolanovista passaram a conviver com o tecnicista.

Neste, conforme Aranha (2006 a, p. 231), o professor “é um técnico que, assessorado por outros técnicos e intermediado por recursos técnicos, transmite um conhecimento técnico e objetivo. Como é de esperar, a relação entre professor e aluno exige distanciamento afetivo”.

Ainda em 1968, foi imposta uma Reforma Universitária por meio da Lei nº 5.540/68 voltada ao ensino superior, cujos efeitos ainda se fazem presentes. Este é o caso da estrutura da universidade em departamentos, da unificação do vestibular, da pós-graduação com um programa etc. Cabe observarmos que esta lei foi um dos produtos da aliança MEC-USAID. A reforma de 1968, no entendimento de Ghiraldelli Júnior (1990, p. 176, grifo do autor), deixou como saldo o que qualquer percepção da universidade anularia “a frase dos velhos sociólogos que afirmavam as diferenças entre o 'Brasil legal' e o 'Brasil real'. Na universidade, o marasmo imposto pelo *legal* em pouco tempo se transformou em *real*”. Nesse sentido, Bomeny (2001, p. 62) escreve que entre as mudanças decorrentes da reforma:

[...] nenhuma se compara ao bloqueio na formação de grupos geracionais que desabrochavam do convívio em turmas que se mantinham juntas ao longo de quatro, cinco ou seis anos, dependendo da escolha de curso que os estudantes fizessem. A decisão pela flexibilização do regime de créditos teve o efeito político desmobilizador, muito ao gosto do regime autoritário, com o efeito social perverso de afetar profundamente as relações entre estudantes, abortando qualquer projeto de interação mais duradoura. O grupo antes identificado por uma determinada turma pulveriza-se, no tempo e lugar, de acordo com a conveniência de cada um no arranjo de disciplinas oferecidas, tendo como referência única e formal a matrícula número tal, do semestre tal, ano qual. O ascetismo burocrático do autoritarismo corroeu o espaço de convivência dos jovens estudantes universitários.

Outras facetas da Reforma Universitária são apresentadas por Aranha (2006b, p. 320) ao ponderar:

[...] que nesse período ocorreu um processo sem precedentes de privatização do ensino. Grande parte dos cursos, nos moldes do sistema empresarial, nem sempre oferecia igual qualidade pedagógica. Com a criação indiscriminada de cursos superiores, preponderavam os que exigiam poucos recursos materiais e humanos e permitiam a superlotação das classes. Evidentemente, para as faculdades privadas de baixo nível dirigiam-se os alunos mais pobres, porque, mal preparados para a disputa pelas vagas, não tinham acesso às melhores faculdades, geralmente das universidades públicas. A relação entre escola e comunidade reduziu-se a captar mão-de-obra para o mercado e à intenção de adaptar ao ensino o modelo da estrutura organizacional das empresas burocratizadas e hierarquizadas. [...] o fundamental se acha no caráter tecnocrático da reforma, segundo o qual os valores da eficiência e da produtividade se sobrepujam aos pedagógicos. Além disso, a alegada neutralidade técnica, que asseguraria a administração e o planejamento despolitizados, na verdade camuflava e fortalecia estruturas de poder, substituindo a participação democrática – fundamental em qualquer projeto humano, sobretudo pedagógico – pela decisão de poucos. Portanto, essa reforma, embora aparentemente técnica, neutra, apolítica, de fato, foi política.

No final da década de 60, o general Emílio Garrastazú Médici assumiu a presidência

do Brasil e exerceu o poder de forma bastante violenta entre 1969 e 1974. Politicamente, não existia espaço para a oposição partidária e para as forças da sociedade civil. Muitos estudantes e intelectuais passaram a atuar na luta armada, numa espécie de guerrilha. Fidel Castro consolidou-se como referência para os marxistas. O Estado brasileiro, com a ajuda dos Estados Unidos, aperfeiçoou o aparato repressivo para combater o movimento esquerdista. Em 1973, os grupos guerrilheiros estavam totalmente aniquilados. No governo Médici, somente a ala progressista da Igreja Católica conseguia fazer alguma oposição.

A economia foi marcada pelo chamado milagre econômico. O Produto Interno Bruto cresceu a taxas expressivas, acima de 10% ao ano, e a inflação foi debelada. O crescimento foi possível devido à associação das multinacionais com o Estado e com os empresários nacionais. A demanda de outros mercados mundiais passou a determinar o tipo de produção brasileira. As manufaturas, elaboradas com mão de obra barata, passaram a compor a pauta das exportações brasileiras. O poder aquisitivo da classe média elevou-se consideravelmente. O Brasil venceu a Copa do Mundo de futebol de 1970. Parecia, conforme o *slogan* da ditadura, que “Este é um país que vai pra frente”.

O destaque na educação, durante o governo Médici, foi a Lei nº 5.692/71, que tratou da reforma do então chamado ensino de 1º e 2º grau. As principais mudanças foram: a aglutinação dos cursos primário e ginásial no ensino de 1º grau, o que alterou sua duração de 4 para 8 anos, o 2º grau passou a ter a intenção de ser profissionalizante, matérias como Filosofia foram extintas e criada Educação Moral e Cívica. Na avaliação de Aranha (2006b, p. 319-320):

A obrigatoriedade de oito anos tornou-se letra morta, uma vez que não havia recursos materiais e humanos para atender à demanda. A profissionalização não se efetivou. Faltavam professores especializados, as escolas não ofereciam infraestrutura adequada aos cursos (oficinas, laboratórios, material), sobretudo nas áreas de agricultura e indústria (...) as escolas particulares, sobretudo as destinadas à formação da elite, não se submeteram à letra da lei, mas apresentavam um “programa oficial” que atendia apenas formalmente às exigências legais. Na realidade, o trabalho efetivo em sala de aula continuava voltado para a formação geral e preparação do vestibular. Além disso, ao introduzir disciplina sobre civismo, impunha-se a ideologia da ditadura, reforçada pela extinção da Filosofia e pela diminuição da carga horária de História e Geografia, o que exerceu a mesma função de diminuir o senso crítico e a consciência política da situação. Portanto, a escola da elite continuava propedêutica, enquanto as oficiais aligeiravam seus programas com disciplinas mal ministradas, descuidando-se da formação geral. De maneira mais grave ainda persistia a seletividade, já que a elite, bem preparada, ocupava as vagas das melhores universidades. Como consequência, a reforma não conseguiu desfazer o dualismo escolar.

Médici representou o início da queda dos governos militares. O chamado milagre

econômico teve seu ano áureo em 1973 e entrou em crise, pois tinha bases muito frágeis. Foi aprofundado o fosso entre o crescimento econômico e a realidade social. A condição alcançada pelo Brasil de uma das principais economias do planeta contrastava com os baixos indicadores sociais, educacionais, de saneamento básico etc, o que evidenciavam o baixo padrão de qualidade de vida da maioria da população. Televisores coloridos e disponíveis nas vitrines dos incipientes “shoppings” conviviam com surtos de meningite.

O governo do general Ernesto Geisel (de 1974 a 1979) foi levado a começar um processo lento de abertura política. Nesse período, ocorreu o aprofundamento da crise do “milagre”, aumento da inflação, crise do petróleo, mobilização da oposição, retorno do movimento estudantil, greves nas universidades etc. O grupo liderado por Geisel venceu a linha dura do exército para conseguir a abertura política. Um dos sintomas desta vitória - aliada à mobilização social - foi a revogação do Ato Institucional nº 5 em 1978.

O último presidente do ciclo militar foi João Batista de Oliveira Figueiredo (de 1979 a 1985), que continuou o processo chamado pelos ideólogos do regime militar de “abertura lenta, gradual e segura”. Na primeira metade da década de 80, ocorreu o retorno dos exilados políticos, o surgimento do sindicalismo na região do ABC paulista, o pluripartidarismo, a ida ao Fundo Monetário Internacional para obter empréstimos, o aumento significativo da inflação, o movimento “Diretas Já!”, que defendia a eleição direta para Presidente da República etc.

Quanto às universidades, Pimenta e Anastasiou (2008, p. 152-153, grifos do autor) fazem uma avaliação geral ao escreverem que:

[...] no período anterior à ditadura militar, as universidades latino-americanas viviam um clima de trabalho que propiciava um pensamento científico, crítico e participativo até entre os graduandos dos diversos cursos, comportamento indesejável em período ditatorial. Os movimentos educacionais desse período propunham assumir o conteúdo das disciplinas como algo provisório, relativo, datado no tempo e no espaço, produto de um trabalho de investigação e, portanto, passível de questionamento e outras mudanças. A busca da criatividade toma o estudo como situação construtiva e significativa e propõe a passagem de uma situação em que predominava a transmissão para um equilíbrio entre reprodução da herança cultural e análise, com desenvolvimento de “*hábitos de pensamento claro, crítico, construtivo e independente*” (Niuvenius, 1988, p. 38). Nesse contexto, propunha-se um imaginário educacional com elementos essenciais tanto para a pesquisa como para os processos de ensino, superando a simples transmissão do conteúdo. Esses avanços foram desestimulados pelo processo implantado com a Lei 5.540/68, que situa a sistematização da pesquisa na pós-graduação, deixando à graduação a função profissionalizante. No período da ditadura militar há uma estagnação do citado processo crítico no que concerne à formação na graduação, tendo os professores universitários oportunidades de aperfeiçoar-se na pesquisa de suas áreas específicas, mas sem oportunidades sistemáticas de reflexão sobre sua atuação como docentes. Reforça-se todo um ambiente adequado a uma pedagogia

calcada na transmissão de saberes, num papel docente centralizador, numa relação de reprodução do conhecimento tido como verdadeiro e na não-problematização e crítica da realidade social, cultural, econômica e científica.

Em janeiro de 1985, houve a eleição indireta de Tancredo Neves, que veio a falecer na sequência. Assumiu o Vice-Presidente José Sarney (de 1985 a 1990). Tivemos assim o coroamento do processo de mudança do poder dos militares para os civis. Com isso houve o retorno dos direitos políticos à população, mas, sem adentrar, por exemplo, na diminuição das desigualdades sociais, pois houve mais um processo histórico negociado que não alterou as estruturas do país.

Essa transição negociada no campo interno ocorreu paralelamente a uma transição bem mais geral e profunda do Capitalismo mundial. A partir da década de 80, ocorreu a intensificação da globalização capitalista, o que ocasionou a inter-relação das economias nacionais às exigências dos padrões internacionais. Essa integração mundial foi facilitada pelo novo desenho geopolítico advindo da crise do socialismo que culminou na falência da União Soviética no início dos anos 90. As alterações significativas no jogo de forças internacionais tornou o Capitalismo dominante e com poder para impor o neoliberalismo, ou seja, a intervenção estatal e o protecionismo econômico deveriam ser substituídos pela lógica da economia de mercado. Os países deveriam fazer mudanças, como privatizações das estatais, e implantar o “Estado mínimo”. Isso criava, segundo neoliberais, a oportunidade das nações receberem os investimentos do capital internacional e as tecnologias de ponta.

O Brasil, com um modelo protecionista e com algumas características remanescentes do nacional-desenvolvimento, deveria se adaptar aos novos tempos de grande crença nas denominadas forças de mercado com um Estado enxuto. Os ícones internacionais dos governos alicerçados na ideologia neoliberal foram Ronald Reagan, nos Estados Unidos, e Margaret Thatcher, na Inglaterra.

O governo Sarney vivenciou os impactos do neoliberalismo. No campo econômico, tentou-se, por meio de planos como o Cruzado, conter a inflação e a recessão herdadas do governo Figueiredo. A estabilização da economia era condição básica para a entrada do capital internacional segundo o modelo neoliberal. O resultado prático da política econômica de Sarney foi o aumento desordenado da inflação, o aprofundamento da recessão e o descontrole do pagamento da dívida externa, bem como o retorno das práticas populistas, a sustentação do governo em partidos bastante heterogêneos, o imobilismo etc. A novidade foi a promulgação da Constituição de 1988, marcada por fortes traços de intervencionismo estatal

na economia e pelos direitos sociais. O perfil intervencionista ia contra o cânone neoliberal e o Estado tinha dificuldade de arcar com todos os direitos adquiridos pelos trabalhadores.

Sobre a educação na Constituição de 1988, Vieira e Farias (2007, p. 160) consideram que:

Embora quando de sua aprovação os organismos representativos dos educadores tenham reconhecido poucos avanços no texto promulgado, este assegura algumas conquistas significativas defendidas pela categoria, tais como: a consagração da educação como direito público subjetivo (Art. 208, § 1.º); o princípio da gestão democrática do ensino público (Art. 206, VI); o dever do Estado em prover creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade (Art. 208, IV); a oferta de ensino noturno regular (Art. 208, VI); o ensino fundamental obrigatório e gratuito inclusive para os que a ele não tiveram acesso em idade própria (Art. 208, I); o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência (Art. 208, III).

Já no entendimento de Xavier, Ribeiro e Noronha (1994, p. 278) a questão da educação no governo Sarney pode ser apreciada ao ponderarem que:

[...] apesar das reformas, vimos que o Estado gradativamente se descomprometeu de financiar a educação pública. Os recursos estavam comprometidos com o capital privado e, além disso, o Estado repassava verbas para as escolas particulares. Na educação, a iniciativa privada dominava a pré-escola, avançava no 2º grau e se tornaria majoritária no nível superior.

Cabe ressaltarmos que, com o processo de abertura democrática da década de 80, ocorreu uma grande mobilização sócio-política em torno da educação e das condições salariais e de trabalho do profissional desse setor. Outra situação de grande efervescência foi o início dos debates em torno de uma nova LDBEN, com o envio do projeto em sua primeira versão para o Congresso no final de 1988. Conforme Saviani (2008, p. 407):

A década de 1980 foi caracterizada, também, por significativa ampliação da produção acadêmico-científica, amplamente divulgada por cerca de sessenta revistas de educação surgidas nesse período e por grande quantidade de livros. As principais editoras criaram coleções de educação, abrindo-se, inclusive editoras especializadas na área. Pelo avanço do processo de organização e pelo aumento da produção científica e de sua divulgação, a área de educação atingiu, na década de 1980, um nível de amadurecimento que lhe possibilitou a conquista do respeito e reconhecimento da comunidade científica representada pela SBPC e pelas agências federais de fomento à pesquisa e ao ensino: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Capes e Financiadora de Estudos e Projetos (Finep). O mesmo ocorreu com as fundações de amparo à pesquisa dos diferentes estados.

Para suceder Sarney, dois candidatos tiveram destaque: o jovem ex-governador de Alagoas, Fernando Collor de Mello, e o líder sindicalista, Luís Inácio Lula da Silva. As eleições foram vencidas por Collor no segundo turno. Lopez (2002, p. 126-127, grifo do autor) entende que o vencedor das eleições “era uma envernizada e inesperada liderança, oriunda da aristocracia nordestina. Sua aparência jovem era uma caricatura do dinamismo,

mas funcionou como um meio de associação à *modernidade*,”.

O governo Collor (de 1990 a 1992) adotou enfaticamente medidas preconizadas pelo modelo neoliberal, tais como: grande programa de privatizações de empresas estatais, abertura plena da economia ao capital internacional, demissão de funcionários públicos, diminuição do tamanho do Estado para se atingir o “Estado mínimo” etc. O Plano Collor, implementado no início do governo, visava à saída da crise econômica e era bastante heterodoxo, pois, entre outros aspectos, confiscou todos os depósitos das contas correntes e de poupança. Após alguns meses, a economia tinha uma inflação baixa, mas estava mergulhada na recessão, desemprego etc.

A política educacional no governo Collor ficou em segundo plano, pois todas as preocupações estavam focadas na questão econômica. De um modo bastante amplo, segundo Saviani (2008, p. 424), é possível entender que a política educacional foi marcada por uma onda “neoconservadora revestida de roupagem ultra-avançada”. Nesse sentido, Arapiraca (1996, apud VIEIRA; FARIAS, 2007, p. 163) entende que:

Há uma jogada de marketing e não uma política definida e séria para solucionar os graves problemas da educação. Não vi propostas concretas do MEC para se melhorar a rede pública de 1.º e 2.º graus. Além disso, o governo está sucateando a universidade, com a exigência de redução do número de professores e funcionários.

Principalmente, a apropriação da esfera pública para benefícios privados, tanto por empresas privadas como pelo próprio Collor, levou a um movimento de dimensão nacional em favor do *impeachment* do Presidente Collor. Em setembro de 1992, ele renunciou e assumiu o Vice-Presidente Itamar Franco.

O governo Itamar (de 1992 a 1994) contou com um amplo arco de sustentação política nos partidos de centro-direita. A crise econômica arrefeceu, embora as taxas de inflação continuassem bastante altas. No início de 1994, foi anunciado o Plano Real, era mais um plano econômico que tinha por objetivos estabilizar a economia reduzindo a inflação, aumentar a taxa de juros, diminuir do déficit público com a privatização de empresas estatais, ampliar a abertura para importações etc. O plano teve considerável apoio popular, principalmente, em função da queda imediata da inflação, embora a taxa de juros alta e a concorrência de produtos importados com as empresas nacionais tenham gerado recessão e desemprego.

A situação da educação nesse governo é apreciada por Viera e Farias (2007, p. 165) quando escrevem que há uma contribuição ao debate promovido “a pretexto dos eventos em

torno do Plano Decenal e da Conferência Nacional. Acumula-se uma reflexão para o próximo governo. Quando este assume, porém, não revela disposição para incorporar as contradições da administração antecedente”.

O ministro da economia de Itamar era Fernando Henrique Cardoso (FHC) que ficou bastante popular na época na esteira do plano real. FHC candidatou-se a Presidente e venceu Lula, seu principal oponente, ainda no primeiro turno. O mandato de FHC como Presidente foi de 1995 a 2003, pois ele foi re-eleito em 1998. Nesses oito anos, a sustentação política do governo veio principalmente da aliança do partido do Presidente com o Partido da Frente Liberal (PFL) que era oriundo do Partido Democrático Social (PDS) da época da ditadura. Por sua vez, o PDS veio da Aliança Renovadora Nacional, que foi criada também no período militar e por quadros advindos da UDN. FHC nos remete a Itamar, Collor, Sarney, governos militares e Carlos Lacerda. Isso evidencia, entre outros aspectos, o caráter de continuísmo e conservadorismo de mais um governo.

Na economia, houve o aprofundamento da construção do “Estado mínimo” do receituário neoliberal: internacionalização da economia, privatização de estatais emblemáticas, como a Companhia Vale do Rio Doce; integração com os países do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL); favorecimento da entrada de capitais das multinacionais; aumento da dívida externa; demissão voluntária de funcionários públicos etc. A diminuição expressiva da taxa de inflação deixou de corroer o poder de compra dos salários; embora arrojados, houve um aumento do consumo e uma pequena distribuição de renda. Isso trouxe um lenitivo para os trabalhadores. Entendemos que o Plano Real criou a estabilidade econômica, mas não chegou a tocar nas questões que geram o desequilíbrio social brasileiro. Ao contrário, acreditamos que trouxe mais desequilíbrio, pois as demandas das elites internacionais e nacionais eclipsaram as necessidades da maioria da população brasileira. Nesse sentido, Telles (1998, apud LUCA, 2003, p. 490) afirma que é:

[...] quase impossível deixar de notar que, em terras brasileiras, o assim chamado neoliberalismo consegue a façanha de conferir título de modernidade ao que há de mais atrasado na sociedade brasileira, um privatismo selvagem e predatório, que faz do interesse privado a medida de todas as coisas, que recusa a alteridade e obstrui, por isso mesmo, a dimensão ética da vida social. Se a pobreza brasileira é e sempre foi espantosa, e só vem aumentando sob o efeito conjugado da recessão econômica, reestruturação produtiva e dismantelamento dos, desde sempre, precários serviços públicos, o que impressiona é o modo como é figurada – como problema que não diz respeito aos parâmetros que regem a vida em sociedade, e não coloca em questão as regras da equidade e justiça nas relações sociais.

No âmbito da educação, temos a segunda LDBEN, regulamentada em dezembro de

1996 pela promulgação da Lei nº 9.394. Dentre a análise dos aspectos gerais que Aranha (2006b, p. 325-326, grifos do autor) faz dessa lei, destacamos estes:

De modo geral, a lei foi acusada de neoliberal, por não garantir a esperada democratização da educação, sobretudo porque o Estado delegou ao setor privado grande parte de suas obrigações. Por exemplo, a educação profissional não se encontra obrigatoriamente vinculada à escola regular [...] o *lobby* dos empresários do ensino superior conseguiu alterar a exigência que constava do projeto de um corpo docente formado na sua maioria por mestres e doutores, reduzindo essa cota para um terço “pelo menos” [...] A formação de professores para a educação básica mereceu um avanço, ao se determinar, nos artigos 62 e 63, a exigência de curso de nível superior, de graduação plena em universidades e institutos superiores de educação, para substituir o curso de magistério de nível médio [...] Enfim, essa lei foi a lei possível de ser aprovada sobretudo se considerarmos o aspecto conservador que ainda persiste nos quadros do nosso Legislativo.

A lógica neoliberal está presente na LDBEN, como podemos perceber. Aplicando-a a educação, Saviani (2008, p. 441-442, grifos do autor) escreve que:

Em suma, as ideias pedagógicas no Brasil da última década do século XX expressam-se no neoprodutivismo, nova versão da teoria do capital humano que surge em consequência das transformações materiais que marcaram a passagem do fordismo ao toyotismo, determinando uma orientação educativa que se expressa na “pedagogia da exclusão”. Em correspondência, o neoescolanovismo retoma o lema “aprender a aprender” como orientação pedagógica. Essa reordena, pelo neoconstrutivismo, a concepção psicológica do sentido do aprender como atividade construtiva do aluno, por sua vez objetivada no neotecnicismo, enquanto forma de organização das escolas por parte de um Estado que busca maximizar os resultados dos recursos aplicados na educação. Os caminhos dessa maximização desembocam na “pedagogia da qualidade total” e na “pedagogia corporativa”.

Essa última citação nos auxilia a entendermos a formulação feita por Ribeiro (1977, apud CORTELLA, 2009, p. 3) quando considera que “muito se diz sobre crise da educação, mas como uma crise pode de perenizar? A crise é na verdade um modelo – equivocado – de educação no país”. O balanço histórico que fizemos sobre a universidade brasileira, mostrou, no nosso entendimento, que este modelo possuía traços dominantes de conservadorismo, elitismo, inelasticidade, seletividade, discriminação, baixa qualidade pedagógica dos cursos, reprodução do conhecimento, continuísmo, alheamento da situação do país etc. Um dos desdobramentos deste modelo foi a efetivação de uma pedagogia universitária predominantemente pouco criativa. Quanto às perspectivas da universidade pública e aos recentes processos pelos quais ela passou de 1994 a 2004, Santos (2004, p. 18-19) tem a seguinte percepção:

Os dois processos marcantes da década – o desinvestimento do Estado na universidade pública e a globalização mercantil da universidade – são as duas faces da mesma moeda. São os dois pilares de um vasto projecto global de política universitária destinado a mudar profundamente o modo como o bem público da universidade tem sido produzido, transformando-o num vasto campo de valorização do capitalismo educacional. Este projecto, que se pretende de médio e longo prazo,

comporta diferentes níveis e formas de mercadorização da universidade (...) Quanto aos níveis, é possível distinguir dois. O primeiro nível de mercadorização consiste em induzir a universidade pública a ultrapassar a crise financeira mediante a geração de receitas próprias, nomeadamente através de parcerias com o capital, sobretudo industrial. Nesse nível, a universidade pública mantém a sua autonomia e a sua especificidade institucional, privatizando parte dos serviços que presta. O segundo nível consiste em eliminar tendencialmente a distinção entre universidade pública e universidade privada transformando a universidade, no seu conjunto, numa empresa, uma entidade que não produz apenas para o mercado mas que se produz a si mesma como mercado, como mercado de gestão universitária, de planos de estudo, de certificação, de formação de docentes, de avaliação de docentes e estudantes. Saber se e quando este segundo nível for atingido ainda fará sentido falar de universidade como bem público é uma questão retórica⁴.

Salientamos que dentro de um paradigma complexo de compreensão da realidade não é possível negarmos os impactos de uma política global do ensino superior no dia a dia das universidades. Tampouco devemos entender essa política como uma sentença, no sentido da transposição linear para essas instituições de ensino. Concordamos com Fávero (2000a, p. 25, grifos do autor) quando escreve que:

[...] a universidade é uma instituição que se apresenta, em geral, como um instrumento do sistema global, podendo, em alguns momentos, viver em estado de tensão entre a necessidade de autonomia e o controle do Estado. A autonomia universitária, evidentemente, varia em função do regime político e do estágio de desenvolvimento da sociedade na qual a universidade está inserida. Apesar de toda essa vinculação e funcionalidade e de – reconhecemos – serem as universidades, por vezes, coniventes com a estrutura de poder, não significa que a instituição universitária seja uma resposta automática às exigências do contexto social. Se assim pensássemos, estaríamos, conscientes ou inconscientemente, adotando a posição do determinismo mecanicista, “*para o qual as formas e os destinos da educação são comandados de maneira direta, e mais ou menos sincrônicos, pelo jogo de fatores ambientais*” (Saviani, 1978). Não resta dúvida de que nas universidades existem alguns limiares de liberdade, algumas brechas que poderiam ser exploradas e muitas vezes não o são.

Entendemos que predomina na organização do trabalho pedagógico universitário a não exploração dos espaços disponíveis para a criatividade. Isso se dá por inúmeros fatores, dentre eles, a tradição. Ela é muito forte, sobretudo a herança do modelo jesuítico, passando pela matriz francesa. Parece, no nosso entendimento, que elas ainda norteiam o cotidiano da maioria das práticas pedagógicas nas universidades. Nesse sentido, Castanho (2000, p. 77, grifo nosso) afirma que o objetivo de implementar atividades educacionais criativas parece ser algo “tão simples – consta até mesmo da maior parte dos planos e planejamentos – e é uma das características mais raras de se encontrar na maioria de nossos jovens, educados para a atitude conformista e homogênea a que os sistemas escolares os **condenam**”. Por outro lado, também ocorre a ocupação de espaços disponíveis e até mesmo a produção de espaços

⁴ Por recomendação do Autor, foi mantida a ortografia vigente em Portugal (nota do editor).

inéditos que propiciam práticas criativas. Exemplos dessa situação são dados por Pimenta e Anastasiou (2008, p. 154-155) ao considerarem que:

[...] experiências com novas formas de enfrentamento dos quadros teórico-práticos dos cursos de graduação vêm sendo feitas, ainda que sejam numericamente minoritárias. Essas experiências incluem a construção coletiva de projetos pedagógicos institucionais e de cursos, revisões metodológicas na direção de um processo dialético de construção do conhecimento, evidenciando atividades de ensino com pesquisa, ensino por projetos, etc., nos quais professores e alunos assumem o papel de sujeitos-parceiros, condutores do processo de fazer da universidade um espaço de construção de cidadania, de resolução das questões nacionais, de formação profissional qualificada e atualizada.

Achamos importante pontuar uma questão conceitual que implica também a concepção da construção de espaços criativos, que é a utilização, no final da penúltima citação, da palavra “condenam”. Para a apreensão da criatividade em uma perspectiva histórico-cultural da subjetividade, ela não é uma palavra apropriada. Segundo Mitjans Martínez (2000, p. 22), a influência do contexto no “desenvolvimento do sujeito é altamente diferenciada, pois sua significação e sentido dependem dos elementos psicológicos historicamente constituídos nele e de seu próprio nível de desenvolvimento como sujeito psicológico”. Em uma concepção que leva em conta a singularidade dos sujeitos, apesar de um contexto geral do trabalho pedagógico universitário que não favorece a criatividade, é fundamental percebermos que nem todos os envolvidos no processo educativo desenvolvem práticas pouco ou não criativas. Um contexto opressivo para alguns alunos e/ou professores pode contribuir significativamente para o conformismo, para outros pode representar uma situação a ser superada. Assim sendo, em alguns casos, a opressão pode funcionar como um estímulo para os complexos processos criativos (MITJANS MARTÍNEZ, 1997, 2004, 2005, 2008, 2009).

Um panorama da atual produção acadêmica brasileira sobre a questão da criatividade no ensino superior mostra um número de trabalhos que já é considerável e podem contribuir no suporte para a ocupação e criação de espaços criativos. Outro aspecto que se destaca são as diversas linhas de investigações, com suas respectivas epistemologias e metodologias. A seguir, indicaremos algumas dessas linhas, exemplificando com alguns dos seus respectivos autores.

A linha de investigação que trata dos fatores favoráveis ou desfavoráveis ao exercício da criatividade. Para Wechsler (2002), são desfavoráveis, no caso do professor, por exemplo, as dificuldades pessoais em correr o risco de vivenciar novas estratégias de ensino. Diante do

binômio risco e segurança, existe uma tendência muito forte a escolher a segurança. Já para Alencar (1997) e Alencar e Fleith (2003), as barreiras à criatividade são múltiplas, como o próprio contexto escolar.

Outra linha de investigação tematiza o incentivo à criatividade no ensino universitário. Virgolim (2007) defende que entre os grandes desafios que a escola deve enfrentar no sentido de incentivar a criatividade está a necessidade de propiciar um clima de liberdade psicológica, busca consciente de realização etc. Alencar (2000) identificou que entre pós-graduandos uma das características do docente que facilita a criatividade é a qualidade da relação estabelecida com os alunos, e uma das características do docente que dificulta os processos criativos é o descompromisso com o conteúdo trabalhado.

Outra linha de investigação é a temática do papel das instituições de ensino superior na criatividade da prática pedagógica. Castanho (2007) aborda a questão da multiplicação desordenada dos cursos superiores e o impacto negativo nas condições de trabalho do professor. Existe, no entender da autora, na maioria dos casos, uma mercadorização do ensino universitário. Isso tem uma série de consequências nas atividades pedagógicas da sala de aula, inclusive em relação à criatividade. Segundo Cunha (2007), também na ótica institucional, há pouca valorização do ensino em relação à pesquisa. Essa baixa valorização é extensiva às atividades de ensinar e aprender, portanto, à prática criativa na sala de aula. As avaliações externas têm aprofundado essa assimetria entre ensino e pesquisa, ao, por exemplo, dar um reconhecimento/prestígio ao professor por meio da quantidade de publicações realizadas.

Outra linha de investigação é aquela que estuda os processos criativos por meio da perspectiva histórico-cultural da subjetividade. Mitjáns Martínez (1995, 1997, 2004, 2005, 2009), segundo alguns aspectos dessa perspectiva, entende que a criatividade é essencial para o desenvolvimento humano, pois ela propicia ir além do estabelecido e criar o novo, com valor. A criatividade está inserida no cotidiano das pessoas e deve fazer parte da sala de aula. Nessa ótica, criar é um processo complexo da subjetividade humana e, portanto, não se reduz, por exemplo, a uma natureza humana e universal.

Essa concepção ampara a compreensão das realidades da sala de aula que mostram que uma atividade coordenada por um professor pode ser tida como criativa para um aluno, e pouco ou não criativa para outro. Neves-Pereira (2007), embasada em Vigotsky, nos convida a transpormos para a prática pedagógica universitária os processos criativos que conseguem ir além da dimensão apenas cognitiva ao entrarem na unidade afetivo-cognitiva. Mourão (2004)

se propôs a pesquisar a relação entre o sentido subjetivo do processo criativo do docente em sua atuação pedagógica com projetos. A pesquisadora, entre outros aspectos, identificou as configurações mais significativas dos sujeitos e analisou a subjetivação da prática pedagógica com projetos. O estudo chegou a algumas conclusões. Dentre elas, destacamos que as situações de adversidades, como conflitos e recuos vividos na atuação cotidiana do docente, podem se delinear como uma vivência de desenvolvimento para o indivíduo, tendo em vista o sentido subjetivo da criatividade e o exercício da docência.

A última linha que mencionaremos é a que trata do aluno universitário. Os estudos sobre a criatividade dos alunos predominam sobre aqueles que tematizam a criatividade do professor. Em relação à produção acadêmica sobre o aluno calouro, não encontramos uma quantidade expressiva de trabalhos, mas podemos destacar o de Guerra e Joly (2005), que aponta algumas barreiras à criatividade de universitários ingressantes, como a falta de tempo, a inibição/timidez e a pouca motivação. Aragão (1998) ao estudar a produção escrita de alunos, inclusive calouros, busca encontrar elementos do processo criativo. O autor entende que o pensamento divergente é um dos exemplos desses elementos. Uma das conclusões de sua pesquisa é a necessidade de aprimoramentos metodológicos que possam contribuir para a imaginação na produção textual do docente.

Como afirmamos, a quantidade de trabalhos sobre os processos criativos envolvendo alunos calouros que encontramos na revisão da literatura não é considerável. Não conhecemos pesquisas que contemplem a questão em uma perspectiva histórico-cultural da subjetividade e trabalhem com a epistemologia qualitativa. Por isso, e pelos motivos apresentados na introdução, entendemos que a nossa pesquisa pode contribuir para o preenchimento de uma lacuna na produção do conhecimento acerca da criatividade na educação superior.

3 METODOLOGIA

3.1 Objetivos

O objetivo geral desta pesquisa é compreender os impactos de um espaço curricular criativo na subjetividade dos alunos iniciantes. Esse objetivo geral se desdobra em três outros específicos:

- a) Identificar elementos criativos no espaço curricular de Oficina Vivencial.
- b) Caracterizar elementos da subjetividade social da sala de aula que podem contribuir para os alunos iniciantes compreenderem o momento de transição no qual se encontram.
- c) Verificar nos alunos, durante o percurso de Oficina Vivencial, indicadores de re-elaboração da representação do curso de Pedagogia, da universidade e de mudanças em outros aspectos da subjetividade.

3.2 A epistemologia qualitativa

A tradição de pesquisa nas ciências humanas, no entender de Flick (2004, p. 18), mostra muito claramente que:

[...] a psicologia e as ciências sociais têm adotado como modelo as ciências naturais e sua exatidão, prestando uma atenção especial para o desenvolvimento de métodos quantitativos e padronizados. Princípios norteadores de pesquisa e de planejamento de pesquisa são utilizados com as seguintes finalidades: isolar claramente causas e efeitos, operacionalizar corretamente relações teóricas, medir e quantificar fenômenos, criar planos de pesquisa (que permitam a generalização de descobertas) e formular leis gerais.

Ocorre que o modelo das ciências da natureza quando aplicado às ciências humanas gera uma série de dificuldades e até mesmo impossibilidades. Dentre elas, podemos destacar a complexidade dos fenômenos humanos, que não podem ser simplificados à experimentação e à tarefa inexecutável de identificar e de controlar a multiplicidade de aspectos formadores dos atos humanos; e a inviabilidade de matematização de fenômenos que são qualitativos. Além da questão do determinismo, ou seja, na natureza, sempre há uma ou mais causas para entender o que se pesquisa, no caso dos seres humanos, por exemplo, o livre-arbítrio nega o determinismo causal. Pádua (2002, p.28) traz uma importante contribuição a essa questão ao

afirmar o seguinte:

Durante muito tempo a ciência buscou eliminar incertezas, dúvidas, imprecisões, a fim de dominar e controlar o mundo; contraditoriamente, o resultado foi a organização de uma ciência que hoje trabalha com o aleatório, o incerto, o indeterminado, o complexo.

Na questão metodológica da nossa pesquisa, não queremos nos defrontar com as dificuldades e impossibilidades elencadas acima. O ideal positivista segundo o qual a Psicologia, para ter status de ciência, necessita se pautar necessariamente nas ciências naturais não é absoluto. Segundo Chauí (2003, p. 223, grifos do autor):

Um cientista ou um grupo de cientistas começam a estudar um fenômeno empregando teorias, métodos e tecnologias disponíveis em seu campo de trabalho. Pouco a pouco, descobrem que os conceitos, os procedimentos, os instrumentos existentes não explicam o que estão observando nem levam aos resultados que estão buscando. Encontram, diz Bachelard, um “obstáculo epistemológico”. Para superar o obstáculo epistemológico, o cientista ou o grupo de cientistas precisam ter a coragem de dizer “Não”. Precisam dizer não à teoria existente e aos métodos e tecnologias existentes, realizando a ruptura epistemológica. Esta conduz à elaboração de novas teorias, novos métodos e tecnologias, que afetam todo o campo de conhecimentos existentes. Assim, uma nova concepção científica emerge (...)

Desejamos ir além, por isso buscamos uma concepção científica compatível com o fenômeno que estamos estudando. Necessitamos de um paradigma epistemológico que atenda as exigências que o estudo da subjetividade demanda; no nosso caso, o da epistemologia qualitativa. Entendemos que essa epistemologia permite a flexibilidade necessária para compreendermos o que queremos pesquisar em sua natureza dialética, em sua historicidade, em sua complexidade, singularidade e dinâmica própria, sem criar dicotomias. Nesse sentido, a epistemologia qualitativa oferece, segundo González Rey (2002a, p.22):

[...] novas formas de produção do conhecimento perante um novo desafio nesta área: o estudo da subjetividade a partir de uma perspectiva dialética complexa e histórico-cultural voltada para a superação das dicotomias tradicionais que proliferaram na história do pensamento psicológico – social x individual, consciente x inconsciente, cognitivo x afetivo, intrapsíquico x interativo –, as quais ainda que sejam consideradas superadas em muitos contextos, no momento de produção do conhecimento voltam a aparecer, de forma sutil e, com frequência, desapercibida.

A epistemologia qualitativa se fundamenta em três princípios gerais, segundo González Rey (2002a, p. 31-36), e que são interligados:

1º princípio: a produção do conhecimento tem uma natureza construtivo-interpretativa. O conhecimento não pode ser reduzido a um puro registro dos dados já anteriormente organizados pelo sujeito do mundo exterior. O pesquisador, nessa concepção, interfere ativamente no conhecimento por meio da condição de sujeito da investigação, que vai muito além dos dados oriundos do momento empírico. Entendemos que a síntese da natureza

interpretativa do conhecimento pode ser identificada quando González Rey (2002a, p. 31), considera que:

Seu caráter interpretativo é gerado pela necessidade de dar sentido a expressões do sujeito estudado, cuja significação para o problema objeto de estudo é só indireta e implícita. A interpretação é um processo em que o pesquisador integra, reconstrói e apresenta em construções interpretativas diversos indicadores obtidos durante a pesquisa, os quais não teriam nenhum sentido se fossem tomados de forma isolada, como constatações empíricas.

O caráter construtivo da epistemologia qualitativa diz respeito a ir além de uma epistemologia da resposta, pois está vinculada à informação e não apenas a uma postura descritiva.

2º princípio: o caráter interativo do processo de produção do conhecimento. Esse princípio implica um rompimento com a clássica elaboração da epistemologia positivista: a separação entre sujeito e objeto. Para a epistemologia qualitativa (González Rey, 2002a), as relações pesquisador-pesquisado é uma situação fundamental para a geração do conhecimento novo, pois a sua ausência pode, até mesmo, comprometer o estudo da subjetividade nas interações humanas.

Sobre a questão apreciada nesse princípio, Gonsalves (2007, p. 23, grifos do autor) escreveu:

[...] tenho nutrido uma certa desconfiança sobre o suposto “olhar privilegiado” de posições que, de tão distanciadas, de tão iluminadas, não enxerga mais. Proponho o caminho inverso, aquele que acentua a condição de estar envolvido para buscar a compreensão. Estar envolvido não tem, aqui, o sentido reducionista – tal como muitas pesquisas participantes anunciaram – de fazer parte de uma determinada comunidade. Estar envolvido significa assumir uma condição que é natural ao ser humano: a condição do estar – junto, a condição de pertencer existencialmente a uma sociedade. Sobre esse tema mais uma questão: nós nos enxergamos como humanos por uma racionalidade que é histórica, que é produto da “posição normal” das pessoas que vivem em sociedade. Isto significa uma coisa, no mínimo, muito interessante: a ideia de distanciamento do objeto da pesquisa é uma criação humana datada de forma especial dos arautos do iluminismo!

3º princípio: a singularidade como nível legítimo da produção do conhecimento. González Rey (2002a) afirma que, na história da ciência, a singularidade não era considerada como fonte legítima de conhecimento científico. Na ótica da epistemologia qualitativa, o âmbito da singularidade tem legitimidade científica e possui grande importância na pesquisa da subjetividade. Para González Rey (2002a, p. 35): “a singularidade se constitui como realidade diferenciada na história da constituição subjetiva do indivíduo”. O singular passa a ser um elemento fundamental na qualidade do conhecimento. O acesso à subjetividade é possível por meio do sujeito singularizado, o que leva ao reconhecimento do seu status

epistemológico.

Como podemos observar pelos três princípios gerais, segundo González Rey (2002a, p.29), a epistemologia qualitativa se constitui em:

[...] um esforço na busca de formas diferentes de produção de conhecimento em psicologia que permitam a criação teórica acerca da realidade plurideterminada, diferenciada, irregular, interativa e histórica, que representa a subjetividade humana.

3.3 O estudo de caso

O estudo de caso possui uma trajetória de mais de um século na produção de conhecimento sobre o ser humano. Segundo André (2008, p. 15-16):

Estudos de caso vêm sendo usados há muito tempo em diferentes áreas de conhecimento, tais como: sociologia, antropologia, medicina, psicologia, serviço social, direito, administração, com variações quanto aos métodos e finalidades. A origem dos estudos de caso na sociologia e antropologia remonta ao final do século XIX e início do século XX, com Frédéric Le Play, na França, Bronislaw Malinowski e membros da Escola de Chicago, nos Estados Unidos. O principal propósito desses estudos era realçar as características e atributos da vida social (Hamel, 1993). Na medicina, na psicanálise, na psicologia e no serviço social objetivavam estudar um caso, geralmente problemático, para fins de diagnose, tratamento ou acompanhamento. Em educação, os estudos de caso aparecem em manuais de metodologia de pesquisa das décadas de 60 e 70, mas com um sentido muito estrito: estudo descritivo de uma unidade seja ela uma escola, um professor, um grupo de alunos, uma sala de aula. Nesses manuais os estudos de caso são, em geral, incluídos entre os modelos pré-experimentais de pesquisa, com objetivo de exploração inicial de uma temática, ou seja, destinam-se a levantar informações ou hipóteses para futuros estudos.

Demo (2000, p.152), referindo-se as metodologias qualitativas mais utilizadas nas ciências humanas citadas acima, observa que:

Em parte, definem-se como metodologias alternativas, porque buscam salvaguardar o que a metodologia dura joga fora, por não caber no método, sendo isso por vezes o mais importante na realidade. Advindo geralmente esse gesto da parte das ciências sociais, existe o interesse em apanhar também o lado subjetivo dos fenômenos, buscando depoimentos que se transformam em dados relevantes também oriundos de pessoas simples.

Aquilo que a “metodologia dura joga fora” e “o lado subjetivo” muito nos interessa. Acreditamos, como as definições de estudo de caso mostram, que o nosso interesse pode ser contemplado por meio desse método.

Para Fachin (2001, p. 42), o estudo de caso é:

[...] caracterizado por ser um estudo intensivo. É levada em consideração, principalmente, a compreensão, como um todo, do assunto investigado. Todos os aspectos do caso são investigados. Quando o estudo é intensivo podem até aparecer

relações que de outra forma não seriam descobertas.

Gonsalves (2007, p. 69) acrescenta algumas nuances na definição de estudo de caso ao entendê-lo como:

[...] o tipo de pesquisa que privilegia um caso particular, uma unidade significativa, considerada suficiente para análise de um fenômeno. É importante destacar que, no geral, o estudo de caso, ao realizar um exame minucioso de uma experiência, objetiva colaborar na tomada de decisões sobre o problema estudado, indicando as possibilidades para sua modificação.

A análise do fenômeno da subjetividade, como já afirmamos, deve ser, entre outros aspectos, dialética, histórica, complexa, singular e com uma dinâmica própria. Acreditamos que o método de estudo de caso possa contemplar esses aspectos ao tentarmos realizar o nosso objetivo geral, ou seja, compreender os impactos de um espaço curricular criativo na subjetividade dos alunos iniciantes. Nesse sentido, González Rey (2002a, p. 71) entende que:

O curso da pesquisa qualitativa pressupõe o estudo de casos não como via de obtenção de informação complementar, mas como momento essencial na produção de conhecimento. Constitui um processo irregular e diferenciado que se ramifica à medida que o objeto se expressa em toda a sua riqueza.

Como mais um argumento para a pertinência do estudo de caso, podemos trazer a contribuição de Mitjans Martínez (1997, p. 124-125), ao especificar que a análise intensiva se dá “[...] com base em um conjunto de técnicas ou instrumentos que buscam um aprofundamento na determinação psicológica da criatividade”. E essa autora afirma ainda que os trabalhos com estudo de caso “[...] estão abrindo passagem como uma abordagem de amplas perspectivas”.

Entendemos, portanto, que estudar os impactos de um espaço curricular criativo na subjetividade dos alunos iniciantes necessita de intensidade e aprofundamento, o que um estudo de caso, como método de investigação, consegue atender. O nosso caso é a Oficina Vivencial, ou seja, um espaço curricular e o que ele promove. Trabalhamos com resultados macros e utilizamos dois alunos para exemplificá-los. Ainda na questão da nossa temática pesquisada, Pádua (2002, p. 72) consegue nos motivar mais ao escrever que:

[...] quando se vai investigar um caso como parte da própria formação acadêmica do pesquisador, ao mesmo tempo em que possibilita um conhecimento mais global do contexto, transforma-se em um novo momento de aprendizagem, o que torna mais dinâmico, rico e desafiador o processo de pesquisa.

O método que estamos propondo tem várias exigências. Uma delas, segundo André (2008, p. 60), é que:

[...] o estudo de caso deve ser um retrato vivo da situação investigada, tomada em suas múltiplas dimensões e complexidade próprias. O pesquisador tem, assim, uma

certa obrigação de apresentar as interpretações diferentes que diferentes grupos ou indivíduos têm sobre uma mesma situação e deve fazê-lo de tal forma que possibilite uma variedade de interpretações por parte do leitor.

Por outro lado, uma crítica recorrente ao estudo de caso trata-se do valor das conclusões das pesquisas quanto ao número de sujeitos que participam delas. Sobre essa questão, concordamos com González Rey (2005b, p. 112) quando escreve que as conclusões:

[...] são significativas, porque a pesquisa nesta perspectiva defende, como sua unidade de trabalho, a qualidade dos trechos de informação produzidos. A significação dos trechos de informação não é um processo arbitrário do pesquisador, mas sim um processo relacionando às suas possibilidades de articulação quanto ao modelo teórico em construção, o que inaugura uma maneira diferente de definir a legitimidade da informação.

3.4 O contexto da pesquisa: o espaço curricular de Oficina Vivencial

A pesquisa foi desenvolvida em uma Oficina Vivencial. Segundo Gonsalves (2007, p.72, grifo do autor), ela é, ao mesmo tempo, um lugar e um espaço, pois:

[...] o “lugar” é o familiar, o concreto, o delimitado. A noção de lugar indica o ponto de práticas sociais específicas que são dominadas pela presença. No entanto, a dinâmica social atual tende a separar, cada vez mais, o espaço do lugar: o espaço remete a relações entre outros que estão ausentes, distantes em termos do lugar. A noção de espaço contempla muitos locais. Assim o espaço transcende o objeto geográfico (...)

Giddens (1990 apud GONSALVES, 2007, p. 26-27, grifo do autor) sintetiza a ideia anterior em “o que estrutura o local não é simplesmente aquilo que está presente na cena; a 'forma visível' do local oculta as relações distanciadas que determinam sua natureza”.

A Oficina Vivencial, enquanto lugar e espaço, conforme o apêndice J, trata do acolhimento ao aluno calouro e visa a auxiliá-lo no descortinamento do ambiente social universitário. Nas nossas observações ao longo dos anos na UnB percebemos que as turmas de calouros eram marcadas, por exemplo, pela ausência de vínculos que os caracterizassem como grupo. No decorrer do curso, amparados pelo sistema de créditos não seriado, os que não evadiam, construíam um percurso acadêmico solitário, isolado e individualista. Agregava-se a isso uma visão estereotipada da universidade, e do próprio curso de pedagogia, reforçada pelo sistema de ensino e pelas avaliações seletivas. Tornou-se premente a construção de um lugar e um espaço que, ao mesmo tempo, acolhesse e inserisse o discente nas tarefas acadêmicas e sociais da universidade, e funcionasse como um dos veículos preventivos da evasão e do fracasso escolar. Enfim, a Oficina Vivencial teve como tarefa central o trabalho

com os muitos impactos subjetivos na transição do ensino médio para o superior de alunos ingressantes.

Esse espaço curricular tem por objetivo, conforme o apêndice J, acolher os alunos calouros, dando-lhes oportunidade de conviver em um contexto favorável à construção de vínculos e à re-elaboração da representação que eles têm da universidade, em especial do curso de Pedagogia.

A Oficina Vivencial surgiu a partir de sugestões nossas e de outro colega (professor) na reformulação curricular implantada na Faculdade de Educação da UnB em 2003. Muitos motivos nos levaram a sugerir a criação dessa oficina. Tem destaque a motivação oriunda da alteridade. A tentativa de nos colocarmos no lugar do outro foi decisiva, pois a minha experiência e de muitos colegas como aluno calouro não foi das melhores. Começou com uma matrícula nas disciplinas bastante confusa e sem qualquer orientação. Não houve nenhum tipo de recepção institucional ou por parte dos alunos veteranos. Na maioria dos espaços curriculares, havia um misto de calouros com veteranos de diferentes cursos. A maior parte dos professores fazia exigências que o nosso ensino médio não havia mencionado.

Uma experiência que particularmente me marcou foi a primeira aula que tive no curso: era Introdução à Filosofia. O professor, apaixonado pelo “mito da caverna”¹, falou ininterruptamente por duas horas, deu um intervalo de quinze minutos, e voltou a falar por mais uma hora e trinta minutos. A aula parecia que era ministrada para ele mesmo ou para alguma entidade abstrata, mas não para nós, os alunos. A turma começou com trinta alunos e terminou com dez. Somente alguns semestres após a conclusão do curso de graduação foi que conseguimos recolocar a filosofia em um patamar de boa significação cognitiva e afetiva.

Estas são algumas experiências marcantes que tive como aluno calouro. Naquela época, elas deixaram marcas predominantemente negativas. Agora, como professor de alunos calouros, pergunto: é possível contribuímos com marcas predominantemente positivas? A Oficina Vivencial é uma tentativa de responder afirmativamente.

Em relação ao Brasil, o que mostram os estudos sobre a entrada no ensino superior? Existem algumas pesquisas sobre o assunto (BARDAGI, 2007; CAPOVILLA e SANTOS, 2001; LASSANCE e GOCKS, 1995; MERCURI e POLYDORO, 2003; PACHANE, 2003;

¹ O filósofo grego Platão utilizou-se muitas vezes de mitos para tornar mais claro o seu pensamento. Um deles foi o mito ou alegoria da caverna. A intenção desse mito é facilitar a distinção entre o conhecimento ilusório e o verdadeiro. Aquele, segundo o filósofo, nos é passado pelo mundo sensível dos nossos cinco sentidos e atinge apenas a aparência dos fenômenos. O conhecimento verdadeiro, que podemos atingir por meio da razão, nos leva para além da aparência e nos situa no mundo da essência, das ideias.

PRIMI, SANTOS e VENDRAMINI, 2002; SANTOS e MELO-SILVA, 2003; TEIXEIRA et al., 2008).

As pesquisas sobre o ingresso dos discentes no ensino superior se dividem em três grupos: alguns estudos destacam aspectos favoráveis. Outros os desfavoráveis. E, por fim, existem aqueles que destacam as duas espécies de situações.

Os estudos que destacam aspectos favoráveis mostram, por exemplo, que as novas responsabilidades do aluno calouro em um sentido amplo podem favorecer a sua autonomia. Essas novas responsabilidades também se estendem às demandas acadêmicas, pois a universidade, independentemente de disponibilizar as ferramentas para o cotidiano da vida acadêmica, cobra produção do aluno. O desafio dessa situação gera, em alguns casos, crescimento pessoal (PACHANE, 2003). A aprovação no vestibular e a possibilidade de doravante se ater a uma área de conhecimento do interesse do aluno produzem efeitos positivos na autoestima e motivação (BARDAGI, 2007).

Existe uma relação entre cultura organizacional, aprendizagem e desenvolvimento dos alunos (PRIMI; SANTOS; VENDRAMINI, 2002). É interessante observar que as universidades que desenvolvem um trabalho de orientação e suporte aos calouros favorecem a inserção deles no dia a dia acadêmico. E que os educadores que se preocupam com a metodologia das aulas e exercitam um bom convívio com os alunos influenciam positivamente o aluno no ingresso universitário (CAPOVILLA; SANTOS, 2001).

Quanto aos estudos que destacam situações desfavoráveis, é possível identificar que a falsa percepção da universidade, juntamente com a ausência de informações e a geração de expectativas, tanto acadêmicas quanto pessoais, podem contribuir para a desadaptação do calouro (SANTOS e MELO-SILVA, 2003). Outro ponto é o fracasso em relação às demandas acadêmicas, que pode favorecer à desadaptação e contribuir para a ocorrência de quadros depressivos etc (TEIXEIRA et al., 2008).

Os estudos que contemplam aspectos favoráveis e desfavoráveis mostram que, apesar do descontentamento com colegas, com professores e com o próprio curso, não foram geradas situações graves de abandono do curso (MERCURI; POLIDORO, 2003). Podemos trazer também a questão do trote como exemplo temático dessa simultaneidade de situações, . Dependendo de como ele é feito, pode contribuir para qualificar o calouro e, portanto, auxiliá-lo em sua adaptação, como causar situações de constrangimento e mal-estar (LASSANCE; GOCKS, 1995). As pesquisas apontam que este segundo tipo de trote ainda é predominante.

Ilustramos essa questão com três matérias jornalísticas nos anexos A, B e C.

Se existem poucas pesquisas sobre a inserção dos discentes iniciantes no ensino superior, menos ainda são os estudos brasileiros que versam sobre vivências no ensino superior ou práticas pedagógicas relacionadas a ela (ANASTASIOU e ALVES, 2006; AMARAL, 2004; AYRES, 2004; FREIRE, 2006; RANGEL, 2005).

Existem estudos que contemplam a questão do ensino em contextos grupais como um instrumento favorecedor da vivência democrática na escola e da criatividade etc (AMARAL, 2004; RANGEL, 2005). A oficina, o laboratório e o *workshop* são tratados como estratégia que podem contribuir na aprendizagem dos estudantes (ANASTASIOU e ALVES, 2006). Outra produção que se volta para a solução de problemas específicos e concretos da sala de aula e apresenta as vivências como um meio para auxiliar o docente nos seus desafios no dia a dia da sala de aula é a de Ayres (2004). Existe também uma produção que propõe, por meio de jogos e vivências, um afastamento da realidade escolar para redimensioná-la e, nesse caso, a imaginação desempenha um papel fundamental (FREIRE, 2006).

Como se vê, a literatura da área pode ser situada dentro de uma grande linha de pesquisa que trata a vivência no ensino superior como uma estratégia que contribui, de formas diversificadas, com o trabalho docente no processo de ensino e aprendizagem.

As pesquisas que abordam a entrada dos alunos calouros na universidade mostram vários aspectos pouco explorados, entre eles, e que particularmente nos interessa, são as mobilizações subjetivas, algumas não tão aparentes, advindas da experiência como calouro.

Cabe fazermos a seguinte pergunta: a Oficina Vivencial é um espaço curricular criativo?

Primeiro, precisamos definir o que é criatividade. A concepção de criatividade que nos ampara é aquela que se fundamenta em uma abordagem histórico-cultural da subjetividade. Por isso, retomaremos Mitjans Martínez (2006) que conceitua a criatividade como um processo complexo das subjetividades individual e social que produz simultaneamente algo considerado novo e valioso em uma dada área da ação humana. Após categorizar a criatividade, a autora traz o conceito para o campo da educação ao conceber “a expressão da criatividade no trabalho pedagógico como as formas de realização deste que representam algum tipo de novidade e que resultam valiosas de alguma forma para a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos”. (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2006, p.70)

Acreditamos que Oficina Vivencial se constitui de “alguma forma” em uma

experiência pedagógica criativa em certo grau ela apresenta “algo” que ao mesmo tempo é “novo” e “valioso”. É novo, por ser uma prática não hegemônica no trabalho docente universitário. Entendemos que se trata de uma vivência diferenciada, que surge, por exemplo, ao romper com uma postura acadêmica magistrocêntrica e com o trabalho pedagógico centrado na descrição e memória. A novidade existente no espaço curricular de Oficina Vivencial também é tributária do acesso a reflexões como as de Anastasiou e Alves (2006, p. 68, grifo do autor):

No quadro atual de imprevisibilidade, mudanças e incertezas, deve-se continuar a atuar na sala de aula como se fazia no século passado? Considerando que os alunos, a cada ano, chegam à universidade trazendo novas e diferenciadas experiências em sua história de vida, pode-se atuar na "formatação" da aula utilizando os mesmos métodos que chegam com o descobrimento do Brasil e seguem propostos na *Ratio Studiorum*, de 1599? Como trabalhar as relações, os nexos, a construção de quadros teórico-práticos previstos nos currículos universitários, altamente complexos, superando a forma tradicional de relação entre professor, alunos e conhecimento? Quais as formas, os jeitos necessários?

À frente da coordenação de uma Oficina Vivencial, pude perceber que é um trabalho que contribui para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Por exemplo: a subjetividade social da sala de aula, parece favorecer o momento de transição no qual os calouros se encontram; há uma certa dessacralização da imagem da universidade; acreditamos que ocorra o início da re-elaboração da representação do curso de Pedagogia, no sentido de que ele não é um curso menos importante que outros e “para qualquer um”; também identificamos melhoria na autoestima de alguns calouros, por exemplo, os temores de se colocarem em público foram vencidos e, como consequência, alguns alunos repensaram sobre a decisão de abandonar o curso.

É nesse ambiente, pelo próprio delineamento criativo, que há a possibilidade de construir impactos subjetivos que auxiliem o desenvolvimento e a aprendizagem do calouro, pois, entre outros aspectos, o aluno atinge um patamar de apreender e de fazer aulas. Nesse sentido, Anastasiou e Alves (2006, p.14, grifos do autor) escrevem que:

Existe também uma diferença entre aprender e apreender, embora nos dois verbos exista a relação entre os sujeitos e o conhecimento. O apreender, do latim, *apprehendere*, significa segurar, prender, pegar, assimilar mentalmente, entender, compreender, *agarrar*. Não se trata de um verbo passivo; para apreender é preciso agir, exercitar-se, informar-se, tomar para si, apropriar-se, entre outros fatores. O verbo aprender, derivado de apreender por síncope, significa tomar conhecimento, reter na memória mediante estudo, receber a informação (...) se nossa meta se refere à apropriação do conhecimento pelo aluno, para além do simples repasse da informação, é preciso se reorganizar, superando o *aprender* na direção do *apreender* (...) Daí a necessidade atual de se revisar o "*assistir a aulas*", pois a ação de apreender não é passiva. O *agarrar* por parte do aluno exige ação constante e consciente: informar-se, exercitar-se, instruir-se. O *assistir* ou *dar aulas* precisa ser

substituído pela ação conjunta do *fazer aulas*. Nesse fazer aulas é que surgem as necessárias formas de atuação do professor com o aluno sobre o objeto de estudo e a definição, escolha e efetivação de estratégias diferenciadas que facilitem esse novo fazer.

Em conversas informais, soube que no período da matrícula, a Oficina Vivencial é recomendada por ex-alunos que orientam voluntariamente os calouros. Além disso, na Faculdade de Educação da UnB já está consolidada a semana do calouro, em que uma série de atividades com os calouros são concebidas e realizadas por ex-calouros. Temos também informações que o fato de terem sido alunos de Oficina Vivencial foi um dos elementos motivacionais de alguns envolvidos na realização desse evento. Isso particularmente nos chama a atenção, pois, como já mostramos, ainda é bastante comum o trote violento nas universidades (anexos A, B e C). E a nossa faculdade está criando outra cultura organizacional em relação ao trote: uma cultura inclusiva.

Algo que para nós é muito especial, e que de alguma forma evidencia o valor de Oficina Vivencial, é o afeto que continua existindo com os ex-calouros ao longo dos semestres.

Temos, portanto alguns indicadores de que, no nosso ponto de vista, esse espaço curricular beneficia os alunos. Um outro indicador do impacto de Oficina Vivencial são as referências feitas a ela no trabalho de conclusão de curso (monografia) dos alunos formandos. As referências são feitas no início da monografia, no memorial. Este aborda todo o percurso da escolarização do formando, portanto, o relato dessa memória educativa vai desde as séries iniciais até os últimos semestres como alunos de graduação, ou seja, essas referências foram feitas em torno de quatro anos após terem cursado a Oficina. Para selecionarmos as referências fizemos uma pesquisa por amostragem nas monografias feitas durante os anos de 2006, 2007 e 2008. Em cada um desses anos foram pesquisadas 16 monografias perfazendo um total de 48. Desse total, 12 fizeram menção à Oficina, portanto, 25% delas. Agrupamos as referências em quatro categorias. A primeira delas é formada por alunos calouros que fizeram referência direta à Oficina:

A disciplina Oficina vivencial com o professor Armando, também é muito útil para unir os alunos recém-chegados à universidade já que oferece oportunidades de cada um se apresentar melhor, falar sobre os seus desejos e anseios, observar quais os alunos que se identificam uns com os outros. (Fiacador, 2006, p. 9)

Já no primeiro semestre cursei algumas matérias muito significativas para minha formação. Na disciplina Oficina Vivencial, ministrada pelo professor Armando, pude me experimentar enquanto sujeito na questão do Memorial. (Ferreira, 2006, p. 12)

Mesmo já conhecendo a UnB e a Faculdade de Educação, mesmo tendo amigos veteranos que me aconselharam em diversas áreas, a adaptação à minha nova vida universitária não foi fácil. Primeiro porque o choque entre as realidades da instituição particular e pública foi intenso. Segundo, o pensar de abandonar a Psicologia e o sentimento de superioridade em relação à Pedagogia criaram barreiras e nublarão minha visão sobre o curso que eu estava começando. Confesso que a faculdade e o curso no princípio estavam muito presentes como reforços negativos e o período em que eu estava entrando era bem tempestuoso: o início do processo de implementação do novo currículo de Pedagogia. A matrícula do primeiro semestre de 2002 foi confusa. Calouros e veteranos não conseguiram uma sintonia para realizar uma comunicação. Apesar de toda a dificuldade o processo de matrícula foi concretizado e teve início o semestre. Memórias alegres começam a preencher o vazio deixado pelo abandono da Psicologia e afastaram, pouco a pouco, a impressão negativa que tive ao entrar em Pedagogia. A turma estava unida e este sentimento de união foi construído graças a uma disciplina e a um professor que não foram perfeitos, mas propiciaram o cenário para o espetáculo. Armando e sua Oficina Vivencial mostraram o lúdico como ferramenta educativa e introduziram de forma sutil a semente pedagógica. (Freitas, 2007, p. 21)

Durante a graduação de Pedagogia, procurei cursar matérias que me trouxessem maior compreensão sobre questões humanas. Também fiz disciplinas que me possibilitassem a formação em Pedagogia Empresarial. Sempre me interessei por comportamento, percepção, uma vez que ao analisar minha trajetória, percebia que aspectos subjetivos tinham muito mais importância na minha vivência escolar do que apenas a didática. Uma disciplina que merece destaque neste caminho e que confirmou que Pedagogia era a graduação em que eu me realizaria, foi Oficina Vivencial, cursada logo no primeiro semestre. Por meio de dinâmicas de grupo, debates e conversas informais compreendi o momento privilegiado que estava vivendo ao ingressar na UnB. Também iniciei o processo de busca pelas questões subjetivas que envolvam o processo educacional. No âmbito pessoal, aprendi a dar mais importância à escuta do que à fala e aprendi a valorizar outros pontos de vista. (Godinho, 2008, p. 90)

Em, 2004, após uma batalha que começou em 2001, finalmente passei no 2º vestibular da UnB, no curso de Pedagogia. Surpresa, alegria e muitas dúvidas e medos. Já no primeiro dia de aula da UnB, fiz amizades que contribuíram para o meu sucesso acadêmico e crescimento pessoal. Posso dizer que, claro de forma resumida, o primeiro semestre abriu-me os olhos para um novo mundo de ideias e possibilidades, o que me deixou fascinada. Pude ver o quanto a educação influenciava e era também influenciada pela antropologia e pela filosofia, e que isto poderia ser investigado, categorizado de sistêmico e organizado de diversas formas. O que mais gostei, foi a disciplina Oficina Vivencial, na qual tive a liberdade de expor o que eu sentia em relação à vida e saber que isso também faz parte das diversas dimensões da educação. (Reis, 2008, p. 18)

Minha trajetória na UnB, desde 1997, elucida claramente as etapas deste poema, sintetizado no 1º semestre de 2007, na disciplina 'Oficina Vivencial', com o professor Armando Veloso:

Trajétória Universitária

Numa reta não muito retilínea:
Minha mente guia-me a descompassos incertos
De certezas definidas a priori...

Num campus cheio de obscuridade:
Esta mesma reta ou trajetória guiou-me
Aos compassos harmônicos e perceptíveis

Do aprendizado, do vir a ser, de ser:
 Um objeto desejável socialmente,
 Um sujeito do social almejado,
 Um estereótipo estipulado,
 Um excremento do capitalismo,
 Um revoltado sem causa ou ambição,
 Um câncer para a civilização,
 Um verdadeiro alienado auto-destrutivo.

Num campus com mais visibilidade:
 A trajetória reta ou curva do destino e confusas melodias
 O porquê do aprendizado
 Da abstração da linguagem materna,
 Da nova mãe universitária e linguista
 Que nada cuida, mas tudo sabe... E subo
 E desço esse íterim
 Da vida e do ensino acadêmico

...Num campus reluzente e nítido,
 Aprecio um futuro incerto (ou certo?)
 Dos paradigmas pragmáticos parafraseados
 Aos educandos e educados desta academia...
 E deixo-vos uma minuta de partitura:
 APRENDAM A ENSINAR A VIDA
 (Pereira, 2007, p. 4-5)

A segunda categoria é formada por referências que o aluno calouro faz sobre Oficina Vivencial juntamente com a nomeação de outros espaços curriculares:

O primeiro semestre foi um processo de descoberta do universo educativo. Além disso, pude conhecer a universidade e suas faculdades e, em especial, a Faculdade de Educação, tanto do ponto de vista físico quanto estrutural. As disciplinas do semestre, Oficina Vivencial e Dinâmica Psicossocial, ajudaram-me a compartilhar minhas expectativas e possíveis frustrações a serem enfrentadas no curso. (Barroso, 2006, p. 12)

Logo que comecei a ter aulas na UnB, pude perceber o diferencial entre a Faculdade de Educação e os outros espaços que eu frequentava. Na FE havia uma recepção melhor, um “quê” de humano e mais acolhedor que os outros espaços, algo que permanece até hoje. Essa recepção mais calorosa na FE, pode ser percebida também nos cursos oferecidos aos calouros. O curso Projeto I e a Oficina Vivencial dão para os calouros uma base do que é a UnB. O Projeto I oferece um conhecimento acerca do funcionamento da academia, de como podemos usufruir dos seus vários espaços disponíveis e, conhecer melhor as várias formas de atuação do pedagogo. O curso Oficina Vivencial disponibilizou uma forma de recepção a longo prazo, como uma proposta que percebia o quão é complicado esse momento de inserção no mundo acadêmico e como pode ser ao invés de traumatizante um momento agradável e prazerosos (Silva, 2008, p. 9-10).

No primeiro semestre além do Projeto 1 fiz investigação Filosófica na Educação, Perspectivas do Desenvolvimento Humano, Oficina Vivencial e Antropologia e Educação. Com estas disciplinas percebi a necessidade de compreender a diferença, o outro, sem “rotulações” ou discriminação. Tive uma visão mais ampla do desenvolvimento e aprendizagem humana e o papel da educação nesse desenvolvimento e aprendizagem. Também tive acesso a filósofos que se importaram com a educação, onde cada um tinha uma perspectiva diferente acerca desta, desvendando a realidade e os jogos de poder e opressões comuns durante a

história da humanidade. (Souza, 2008, p. 113)

A terceira categoria é formada por uma referência feita a outro espaço curricular que trabalhamos, mas achamos que ela pode ser extensiva a Oficina Vivencial, pois foi utilizada, entre outros aspectos, uma metodologia bastante próxima a deste espaço curricular:

[...] vale também lembrar Educação e Multiculturalismo na Contemporaneidade, ministrada pelo digníssimo professor Armando Veloso, que nos faz reviver e relembrar a importância de nos conhecermos e de valorizarmos as relações de afetividade e amor entre os seres humano. (Fonseca, 2007, p.13).

Por fim, a quarta categoria é formada por um tipo de aluno que é raro, aquele discente que não é mais calouro:

[...] cursei a disciplina Oficina Vivencial, que apesar de ser voltada para calouros, eu me interessei bastante para o modo como a disciplina foi ministrada pelo professor Armando Veloso. (Osako, 2006, p. 12).

3.5 Os participantes

Os participantes desta pesquisa foram setenta alunos do primeiro semestre de 2009 das turmas B e C da disciplina Oficina Vivencial, ofertada na Faculdade de Educação da UnB e orientadas por este pesquisador.

A pesquisa se deu em dois momentos igualmente importantes e contínuos. No primeiro, trabalhamos com as duas turmas como um todo. E tivemos indicadores de como esses grupos evoluíram por meio dos seus movimentos. No segundo, aprofundamos a pesquisa com alguns alunos por meio do estudo de casos. González Rey (2005b, p. 111), por exemplo, considera que:

Os sujeitos individuais selecionados serão uma via especial para o aprofundamento das informações implicadas no desenvolvimento do modelo teórico em construção. Tais sujeitos individuais representam o que autores, como Denzin, Lincoln e Guba, entre outros, têm definido como informantes-chaves: são aqueles sujeitos capazes de prover informações relevantes que, em determinadas ocasiões, são altamente singulares em relação ao problema estudado.

Os sujeitos foram selecionados após a aplicação de diferentes instrumentos de pesquisa, como o completamento de frases (apêndice A), construção de frases (apêndice B), redação 1 (apêndice C), redação 2 (apêndice D), questionário (apêndice E) e autoavaliação (apêndice F). Tão importante quanto os instrumentos, foi a observação do cotidiano da sala de aula, da produção acadêmica dos alunos ao longo do semestre, dos momentos informais (antes e depois da aula) bem como da hora do lanche. Para González Rey (2002a), não são

desprezíveis as informações imprevistas e informais.

Dois sujeitos participaram do estudo de caso. Ao definirmos a quantidade de sujeitos, levamos em conta a ponderação de González Rey (2002a, p.36): “o número de casos a serem considerados em uma pesquisa tem a ver, antes de tudo, com as necessidades de informação que se definem em seu curso”. Para tais necessidades, e considerando o tempo disponível e a análise complexa que caracteriza uma pesquisa de mestrado, escolhemos as alunas Gabriela e Rita. Foi fundamental na escolha dessas duas alunas a qualidade da comunicação estabelecida com elas, o envolvimento delas com a pesquisa e a importância dos indicadores produzidos para o nosso problema de pesquisa.

Após definirmos os casos a serem estudados, eles foram sendo acompanhados ao longo do semestre. Os instrumentos nos auxiliaram a perceber os sujeitos no início e no final do semestre, e isso possibilitou o estudo dos elementos subjetivos que se mobilizaram durante a vivência.

3.6 Os instrumentos

O objeto principal da epistemologia qualitativa é, segundo González Rey (2002a, p. 89), “a construção de modelos teóricos compreensivos e com valor explicativo sobre sistemas complexos, cuja organização sistêmica é inacessível à observação, seja esta natural ou provocada”.

Como ter acesso ao sistema complexo que é a subjetividade? González Rey (2002a, p.81) reconhece a dificuldade do conteúdo dessa pergunta, mas a responde afirmativamente quando considera que:

Um grande desafio do estudo da subjetividade é que não temos acesso a ela de forma direta, mas apenas por meio dos sujeitos em que aparece constituída de forma diferenciada. Essa situação determina que, frequentemente, os indicadores relevantes da constituição subjetiva apareçam só de forma indireta, muito além da consciência do sujeito. Essa expressão indireta é facilitada à medida que o sujeito se expressa de forma aberta e complexa, sem as restrições impostas pelos instrumentos que o fecham na cosmovisão do pesquisador.

Os chamados instrumentos abertos e semiabertos utilizados se encaixaram na concepção da última citação, pois facilitaram a expressão livre do sujeito. Além disso, esses instrumentos propiciaram a expressão indireta do sujeito. Ir além do caráter explícito e direto é muito importante para atingirmos o nosso objetivo geral (GONZÁLEZ REY, 2005a).

Um outro aspecto a ser considerado é que foram utilizados uma variedade de instrumentos. Isso porque a multiplicidade oferece uma série de possibilidades interessantes, e até mesmo necessárias, conforme a formulação de González Rey (2005a, p.50-51) em que:

[...] o sentido em usar instrumentos diferentes permite ao sujeito deslocar-se de um sistema de expressão, qualquer que seja, e entrar em zonas alternativas de sentido subjetivo em relação àquela que concentrava sua atenção em outro instrumento. O sujeito tem possibilidades limitadas ao expressar-se, pois não pode abarcar de forma universal e em uma expressão concreta toda sua experiência. Todo processo de expressão representa uma expressão particular de sentidos subjetivos que se organiza por meio deles e que necessariamente excluem zonas de experiência, as quais podem passar a ser significativas em sua expressão caso o sujeito se situe em outro ângulo. É dessa característica subjetiva da expressão humana que se cria a necessidade de facilitar, por meio da metodologia, distintas vias de expressão do sujeito que facilitem seu trânsito por zonas diferentes de sua experiência capazes de estimular sentidos subjetivos também diferentes.

Foram utilizados na pesquisa sete tipos de instrumentos: completamento de frases, construção de frases, redação, questionário, autoavaliação, observação e entrevista.

Completamento de frases: o instrumento aqui utilizado foi elaborado por González Rey e Mitjans Martínez (1989) a partir da ideia original de Rotter. Tem como objetivo o diagnóstico da personalidade por meio da expressão do sujeito sobre diferentes aspectos da sua vida e sobre o tema a ser estudado na pesquisa. Trata-se de setenta frases que devem ser completadas com a primeira ideia que vier à mente do participante. Algumas frases não foram utilizadas e outras foram criadas em função da especificidade da pesquisa (apêndice A).

Construção de frases: esse instrumento (apêndice B) foi utilizado com o objetivo de promover novas reflexões e emoções ao sujeito, esperávamos obter novos níveis de informação. Cabe observar que este é mais centrado no objeto de pesquisa que o completamento de frases. Três temas foram propostos aos alunos: calouro, criatividade e mudança.

Redação: possui como atributo principal o caráter aberto, possibilitando a livre expressão do sujeito. O caráter individual da redação a distingue da interpessoalidade da entrevista. González Rey e Mitjans Martínez (1989) nomeiam esse instrumento de composição. González Rey (2005a, p. 61-62) o detalha ao considerar que:

[...] um dos motivos de seu uso é que elas representam instrumentos abertos que permitem a produção de trechos de informação pelos sujeitos, com independência de perguntas diretas apresentadas pelo pesquisador; elas também permitem avaliar a elaboração do que é expresso. Nas redações, o sujeito está obrigado a construir uma narração portadora de uma qualidade que está além de sua intencionalidade e de seu controle.

Esse autor acrescenta uma elucidação na questão ao entender que as redações

“representam uma fonte rica de indicadores sobre os sentidos subjetivos da pessoa estudada, os quais permanecem além de suas possibilidades conscientes” (GONZÁLEZ REY, 2005a, p. 63). Dois temas de redação foram propostos aos calouros. O primeiro, a condição como calouro no início do semestre (apêndice C). O segundo, a condição como calouro no fim do semestre (apêndice D).

Questionário: é um recurso importante, pois, como afirma González Rey (2005a, p. 55):

[...] representa um sistema de indutores pensados em seu conjunto para facilitar a expressão da maior quantidade de informação possível por parte do sujeito, que é obtida por meio de perguntas que possam ter um caráter complementar na expressão da informação sobre o estudado.

Trabalhamos com o questionário de perguntas abertas (apêndice E), cujo objetivo era identificar os impactos subjetivos da Oficina Vivencial nos discentes. Pádua (2002, p. 50), sobre as perguntas abertas, entende que “por exigirem uma resposta pessoal, espontânea, do informante, trazem dados importantes para uma análise qualitativa, pois as alternativas de respostas não são todas previstas, como no caso das perguntas fechadas”.

A Oficina Vivencial tem algumas situações instigantes. Uma delas é a presença nas aulas de estudantes da UnB que na sua maioria não são calouros e nem oriundos do curso de Pedagogia, mas, sobretudo, da Geologia, da Física e da Letras. Esses estudantes, normalmente, são amigos, irmãos ou namorados(as) dos alunos regularmente matriculados nesse espaço curricular. Alguns deles participam efetivamente de boa parte das aulas. O questionário do apêndice é um exemplo desse instrumento voltado exclusivamente para esses estudantes convidados. Eles, geralmente, apresentam um olhar diferenciado quando comparados aos alunos matriculados. Supomos que isso ocorra, entre outros aspectos, por terem uma vinculação diferente com Oficina Vivencial.

Autoavaliação: em uma Oficina Vivencial existem algumas produções que são próprias desse espaço curricular. A autoavaliação (apêndice F) feita em meados e no final do semestre pelos alunos é um delas. É uma produção expressiva, principalmente por contemplar todo o semestre e por ser multifacetada. Entendemos que, baseados na epistemologia que nos ampara, esse instrumento de avaliação é também um instrumento de pesquisa. Nesse sentido, González Rey (2002a, p. 102) escreve:

Na ciência psicológica o campo de trabalho dos pesquisadores se encontra em todos os cenários em que a prática tem lugar, ou seja, a partir dessa perspectiva a pesquisa não se separa da prática profissional, ainda que essa separação tenha sido pretendida por um longo tempo como consequência do domínio positivista. O pesquisador não

se divide para participar nos diferentes domínios do exercício da profissão, mas elabora continuamente suas ideias em qualquer domínio da prática profissional. O psicodiagnóstico, a psicoterapia e qualquer outra prática profissional são fontes permanentes para a pesquisa científica. Ao romper com a lógica instrumental que legitimava o valor científico dos resultados pelo tipo de instrumentos que os produziam e resgatar o valor da produção de ideias como processo fundamental da produção científica, as ideias passam a ter valor não por sua procedência, mas pelo lugar que ocupam e pela sua capacidade geradora dentro do processo de produção de conhecimento.

Essas considerações dizem respeito não somente ao campo da Psicologia, mas também à área da educação, entre outras.

O objetivo de incluir a autoavaliação como instrumento de pesquisa foi perceber os possíveis impactos subjetivos da Oficina Vivencial. A primeira autoavaliação mostrou a situação na metade do semestre, e a segunda trouxe elementos de mudança em relação a primeira, pois foi realizada no final do semestre.

Observação: esse instrumento é, segundo Flick (2004, p. 147), “[...] outra habilidade diária metodologicamente sistematizada e aplicada na pesquisa qualitativa. Reúne não apenas as percepções visuais, mas também aquelas baseadas na audição, no tato e no olfato”. Por estarmos dentro da cena pesquisada, desenvolvemos a observação participante. Para Vianna (2007, p.50):

A observação participante, como o próprio nome indica, difere da observação casual e da formal, pois nesse tipo de observação o observador é parte dos eventos que estão sendo pesquisados. Esse tipo de observação apresenta algumas vantagens, como mostra Wilkinson (1995): **i)** possibilita a entrada a determinados acontecimentos que seriam privativos e aos quais um observador estranho não teria acesso aos mesmos; **ii)** permite a observação não apenas de comportamentos, mas também de atitudes, opiniões, sentimentos [...].

O principal objetivo da utilização desse instrumento foi perceber as atitudes, opiniões e sentimentos dos alunos calouros em relação aos impactos da Oficina Vivencial nas suas subjetividades. Sabemos que esse contato se dará de uma forma indireta por meio da observação consciente do comportamento dos alunos. Os eixos observados estão no apêndice G.

Entrevista: a epistemologia qualitativa pressupõe uma concepção interativa no processo de pesquisa. O caráter dialógico da entrevista favorece a interação e pode criar um contexto em que o sujeito se expresse em toda a sua complexidade. Trata-se, portanto, de um instrumento que tem como objetivo central o aprofundamento do conhecimento sobre o sujeito. Após estudar os casos, a entrevista nos foi de grande valia. Sobre ela, González Rey (2002a, p.86) nos esclarece que:

[...] a entrevista não é um instrumento mais organizado em forma de perguntas padronizadas, pois o diálogo permanente que a pesquisa envolve integra os interesses concretos do pesquisador, os quais aparecem como momentos de sentido no curso do diálogo, e não como um momento frio e parcial, organizado em forma de perguntas a serem respondidas de forma direta pelos sujeitos estudados. Como em todo diálogo, o diálogo constituído no cenário da pesquisa científica se expande em seus conteúdos de forma espontânea, alcançando áreas de interesse do pesquisador, sobre as quais este não tinha nenhuma ideia no começo da pesquisa.

É importante informar que o material produzido nas entrevistas obedeceu a rigor ético por meio da assinatura de um “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” (apêndice K). Além disso, os nomes dos participantes são todos fictícios para manter o anonimato deles.

Parece-nos, agora, que os eixos das entrevistas correspondem, em linhas gerais, aos mesmos eixos da observação (apêndice G).

Para concluir esse tópico, queremos citar o instigante e polêmico texto de Gatti (2002, p. 53):

Embora não se possa descuidar das boas características dos instrumentos de coleta de dados a serem empregados (questionários, fechados ou abertos, escalas, entrevistas, desta ou daquela natureza, jogos, simulações, memórias, etc.) estes são como o martelo para o marceneiro, ou a pá para um pedreiro, que podem utilizá-los de diferentes maneiras para propósitos e efeitos diferentes, em função de seus desígnios e na dependência, é claro, de suas habilidades para utilizá-los. Um bom martelo, uma boa pá são absolutamente necessários para um trabalho de qualidade mas, também, necessita-se de um artesão habilidoso e experiente em seu uso para a obtenção de resultados qualitativamente bons. Apenas uma boa pá nas mãos de quem não desenvolveu condições e não tem uma perspectiva para seu uso não garante um bom resultado. Aí está a questão do método, que não é apenas uma questão de rotina de passos e etapas, de receita, mas de vivência de um problema, com pertinência e consistência em termos de perspectivas e metas.

3.7 A construção e análise da informação

O momento mais difícil na pesquisa qualitativa, segundo González Rey (2005b), é o processo de construção da informação. Vários pesquisadores que se apoiam na epistemologia qualitativa, quando se defrontam com a construção da informação, acabam desenvolvendo um caminho que se fundamenta em uma matriz tradicional, ou seja, na epistemologia positivista. Isso ocorre, por exemplo, quando atribuem um caráter de verdade absoluta aos dados do material empírico, retirando da pesquisa qualitativa sua principal virtude, que seria:

[...] o desenvolvimento de modelos teóricos sobre a informação produzida, que nos permitam visibilidade sobre um nível ontológico não acessível à observação imediata através da construção teórica de sentidos subjetivos e de configurações subjetivas envolvidas nos diferentes comportamentos e produções simbólicas do

homem (GONZÁLEZ REY, 2005b, p.116).

Para evitar possíveis desvirtuamentos na pesquisa qualitativa, os nossos processos de construção e análise da informação foram baseados no que afirma González Rey (2002a, p.106) ao escrever que:

[...] a construção da informação na pesquisa qualitativa não se apóia na coleta de dados, como se realiza na pesquisa tradicional; mas segue o curso progressivo e aberto de um processo de construção e interpretação que acompanha todos os momentos da pesquisa. Esta última é um processo de construção teórica, e não um processo de definição de dados empíricos que tem um momento de conceituação, como ocorre na pesquisa quantitativa: nela o momento teórico representa mais um momento de conceituação e organização do material fático, que um momento construtivo e de produção de ideias. Os conceitos aparecem em uma correspondência biunívoca com dados.

Tendo em vista a complexidade e a não linearidade dos processos da construção teórica na pesquisa qualitativa, González Rey (2002a, p, 127) propôs o termo “lógica configuracional” (grifo nosso), que:

[...] é um processo que não tem só caráter lógico, como a indução e a dedução, que são formas lógicas de seguir duas realidades de naturezas diferentes: a empírica e a proposição conceitual. A lógica configuracional coloca o pesquisador no centro do processo produtivo e se refere aos diferentes processos de relação do pesquisador com o problema pesquisado. A forma como esses processos se articulam entre si na produção do conhecimento depende muito do problema a estudar, assim como do contexto em que é estudado. A lógica configuracional está orientada para definir os complexos processos intelectuais envolvidos no desenvolvimento do conhecimento sobre a subjetividade.

Para conhecer a subjetividade contamos com o auxílio dos indicadores. González Rey (2002a, p.112, grifo do autor) introduziu “o conceito de 'indicador' para designar aqueles elementos que adquirem significação graças à interpretação do pesquisador, ou seja, sua significação não é acessível de forma direta à experiência, nem aparece em sistemas de correlação”.

Cabe lembrar que a maior inovação da epistemologia qualitativa é a utilização de indicadores para a constante geração de hipóteses que criam um modelo teórico processual e faculta a percepção indireta de informações ocultas aos indivíduos pesquisados. É importante destacarmos que mesmo os conteúdos expressos diretamente possuem informações implícitas que podem não fazer parte da representação consciente dos indivíduos (GONZÁLEZ REY, 2005b).

O indicador é muito importante para a interpretação do pesquisador, e existe uma espécie de *continuum* na produção deles, ou seja, um indicador se conecta aos indicadores que já existem e aos que virão a existir. Nesse sentido, é que para González Rey (2002a, p. 119),

deve ser inserida a questão das categorias:

O desenvolvimento de categorias é um momento essencial no tipo da pesquisa qualitativa que defendemos, pois, se afirmamos que a pesquisa representa um processo de constante produção de pensamento, este não pode avançar sem os momentos de integração e generalização que representam as categorias. A produção de indicadores e a de categorias são processos inter-relacionados, pois, se as ideias associadas com o desenvolvimento dos indicadores não se expressam em categorias, o processo gerador de teoria sobre o qual repousa o curso da pesquisa corre o risco de interromper-se e levar ao círculo vicioso de reiteração do conhecido, o que caracteriza algumas pesquisas em nossa área. Só o desenvolvimento de conceitos permite integrar, em uma construção teórica em processo, fatos e situações que, de outra forma, não seriam aproveitados para a construção teórica.

Voltando à questão mais geral da construção e análise da informação, Gonsalves (2007, p. 51, grifo do autor) nos informa que:

A compreensão mais corrente entre os pesquisadores é a de que, na investigação científica, deve-se percorrer um caminho que exija um esforço na descoberta da “coisa em si”, que é o desconhecido. Isto significa que você deve partir das impressões primeiras sobre um determinado fenômeno e buscar conhecer o seu núcleo, a sua essência.

É no próprio percurso da pesquisa que o conhecimento vai se construindo. Para tanto, é necessário um modelo teórico que apreenda o caráter multifacetado da realidade. Outra característica desse modelo em desenvolvimento é que ele deve facultar a possibilidade de significar novas expressões empíricas em relação à questão pesquisada. Um dos desdobramentos fundamentais desse entendimento da construção e análise da informação no panorama das pesquisas sociais é o caráter ativo do pesquisador (GONZÁLEZ REY, 2005a).

A construção e análise da informação, em resumo, foi feita por nós de acordo com os princípios gerais da epistemologia qualitativa. Sendo assim os dados coletados, por exemplo, foram trabalhados em uma perspectiva de caráter construtivo e de geração de ideias. Também nos utilizamos de muitas outras contribuições da epistemologia qualitativa, como a lógica configuracional, os indicadores, as categorias etc.

Primeiramente, fizemos uma análise geral da Oficina Vivencial, com a identificação de elementos criativos nesse espaço curricular, a caracterização da subjetividade social da sala de aula e, por fim, a apreciação da re-elaboração da representação da universidade, do curso de Pedagogia e de mudanças em outros aspectos da subjetividade e sua relação com a subjetividade social. Depois, foi o momento do estudo de caso. Nas duas fases fizemos a caracterização dos sujeitos, analisamos os impactos de Oficina Vivencial na subjetividade individual deles e, por fim, realizamos uma breve análise integrativa dos casos estudados.

Existem muitas formas de representar e dar significação ao real. A ciência é

uma delas, não por ser a realidade em si, mas uma representação dela. Entendemos que a proposta teórica, epistemológica e metodológica desenvolvida por González Rey possui uma grande amplitude e profundidade na apreensão da realidade psicológica. Por isso, a adotamos para atingir os intentos a que nos propomos nesta pesquisa.

4 RESULTADOS DAS ANÁLISES DAS INFORMAÇÕES

Este capítulo está dividido em duas seções. A primeira seção trata da análise geral de Oficina Vivencial. A primeira parte desta seção é constituída pela identificação de elementos criativos no espaço curricular de Oficina Vivencial. A segunda parte é formada pela caracterização da subjetividade social da sala de aula. E, por fim, na terceira parte, trazemos a re-elaboração da representação da universidade, do curso de Pedagogia e de mudanças em outros aspectos da subjetividade e sua relação com a subjetividade social.

Na segunda seção, temos dois estudos de casos que estão organizados em duas etapas. Na primeira, apresentamos uma caracterização geral do sujeito e, na segunda, analisamos os impactos de Oficina Vivencial na subjetividade individual do sujeito. Por fim, concluímos esta seção com uma breve análise integrativa dos casos estudados.

4.1 Análise geral de Oficina Vivencial

4.1.1 Identificação de elementos criativos no espaço curricular de Oficina Vivencial

As análises realizadas com base na pesquisa feita apresentaram elementos criativos em Oficina Vivencial. Dentre eles destacamos os seguintes:

- a) foco no processo nas relações pedagógicas;
- b) um espaço curricular específico do curso de Pedagogia;
- c) a novidade na concepção do plano de curso.

Na sequência, faremos uma pormenorização dos elementos elencados.

a) *foco no processo nas relações pedagógicas*

No nosso ponto de vista, e nos beneficiando da contribuição da mitologia grega, Apolo, a divindade que representava a razão, a disciplina, não é contraditória a Dionísio, a divindade que representava o lúdico, a emoção. Apolo e Dionísio são complementares. Tentar conjugar o significado dessas duas divindades nas relações pedagógicas traz, entre outros aspectos, a questão da complexidade. A negação desta, ou seja, trabalhar fragmentadamente o

ser humano, tem origem na educação brasileira com o *Ratio Studiorum* jesuítico, que sacralizava a descrição e a memória (GHIRALDELLI JUNIOR, 1990; FRANCA, 1952; SAVIANI, 2008; XAVIER. RIBEIRO e NORONHA, 1994). Concordamos com Freire (2004, p. 145-146) quando afirma que:

Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista. Nem tampouco jamais compreendi a prática educativa como uma experiência a que faltasse o rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual.

Acreditamos que ao tentarmos ser apolíneos e dionisíacos ao mesmo tempo, isto é, ao realizarmos a síntese dialética, demandamos fundamentalmente o exercício da criatividade. E mais, numa concepção de criatividade que acolhe a complexidade nas relações pedagógicas, ou seja, que trabalha o ser humano como um todo no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Estamos convictos de que a perspectiva de criatividade com a qual trabalhamos atende a esta necessidade.

Relembramos que a concepção de criatividade que nos dá suporte é aquela que se baseia em uma abordagem histórico-cultural da subjetividade. Nessa concepção, a produção do que é novo e associado ao valoroso são parâmetros centrais na consideração do que é criativo. Quando transpomos a questão da criatividade para o trabalho pedagógico, a novidade e as práticas valiosas dizem respeito à contribuição delas para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2006).

Achamos que a Oficina Vivencial traz algumas práticas pedagógicas novas em relação àquelas que são dominantes na organização do trabalho pedagógico universitário. Essa organização ainda é marcada, por exemplo, por uma visão de ensino-aprendizagem centrada nos produtos e não nos processos. Os produtos dizem respeito ao domínio ou não do conteúdo curricular. Os processos tratam da construção do conhecimento que levam ao domínio desse conteúdo. A Oficina Vivencial tenta uma via diferenciada em relação à educação como produto que se sustenta na descrição e memória. A nossa intenção é não termos um caráter reprodutivo na nossa práxis. Estamos conseguindo isso? Acreditamos que sim. Para tanto, trazemos algumas falas dos alunos.

Aluna Ana: As aulas são divertidas, diferenciadas e abordam o conteúdo de maneira diferente, por transmitirem conhecimento de uma maneira inovadora (**Primeira autoavaliação**).

Aluna Ametista: Acho muito legal as aulas estarem divididas em uma parte verbal e a outra “não verbal”. Na primeira parte, nós alunos podemos exercitar a fala baseados nas nossas experiências e na do autor que está sendo trabalhado. Aprendo

bastante com as ideias do professor e dos outros alunos. Na segunda fase, saímos do verbal e passamos para a prática. O trabalho com argila foi muito bom. Essa troca é importante porque estimula o aluno a se expressar em níveis diferentes. As dinâmicas em grupo das primeiras aulas foram muito importantes para a interação entre os alunos, houve uma grande aproximação entre todos. As atividades realizadas em Oficina Vivencial refletem no bom relacionamento entre os alunos também em outras disciplinas e fora das salas de aula. Sem esquecer que o lanche tem sua contribuição nesse processo (**Segunda autoavaliação**).

Aluna Suiara: Considero que as técnicas de entrosamento foram muito bem escolhidas pelo professor, uma vez que não foram constrangedoras e atingiram seu objetivo de entrosar uma turma com características tão diferentes. A disposição das carteiras na sala, o lanche coletivo bem como a forma escolhida para se trabalhar a matéria são adequadas para o que se propõe (**Redação II**).

Aluno Ivo: A impressão que eu tenho é que nós alunos somos os pedreiros e o professor é um mestre de obra. Em cada aula são colocados alguns tijolos na parede, que podemos chamá-la de construção do conhecimento. É muito mais fácil ter uma postura que nos ensinaram e nós pactuamos: esperar a casa ficar pronta. Em Oficina existe um convite para construirmos juntos a casa. Preciso dizer que construir uma casa 'tribalmente' é algo que mais gosto do que desgosto (**Segunda autoavaliação**).

A fala da aluna Ana faz uma apreciação geral da questão do novo na sala de aula. A fala dos outros alunos nos propicia informações mais detalhadas sobre aspectos de como essa realidade da novidade se dá. Chama a nossa atenção a última frase do aluno Ivo. Parece-nos que ela tem uma ambivalência. Ao mesmo tempo existe um gostar e um não gostar, um sentir-se bem e um desconforto, um encanto e um desencanto. Acreditamos que esta ambivalência ocorra principalmente em função das vivências dos desafios que a metodologia de Oficina Vivencial apresenta, como lidar com materiais diferenciados na re-elaboração de temas teóricos e vivenciais, ler a produção extraclasse do colega e ter a sua lida, exercitar a discordância construtiva, integrar Apolo e Dionísio etc. Nesse sentido, existe, por exemplo, um contraste entre uma aula típica do ensino médio e a aula de Oficina Vivencial. Em alguns alunos, parece que esse contraste pode causar ambivalência, sobretudo no início do semestre, e impactar as suas subjetividades individuais.

A Oficina Vivencial é um espaço pedagógico valoroso? Além do caráter da novidade, ocorrem impactos nos alunos? Acrescenta-se algo de valioso na relação do aluno iniciante com a sua condição de calouro, com o mundo e consigo mesmo? Enfim, esse espaço pedagógico é significativo para a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos?

Na maioria dos alunos, existem indicadores indiretos e diretos que nos levam a responder sim para estas perguntas. Entre os indicadores indiretos, nos chama a atenção a assiduidade e a pontualidade dos alunos, que começam razoáveis no início do semestre,

crecem ao longo do período letivo e se estabilizam em um patamar alto; há o compromisso firme e até mesmo a criatividade dos subgrupos de alunos responsáveis pelo lanche de cada aula; e a presença de alguns ex-alunos de semestres variados de Oficina Vivencial, que pedem para assistir à apresentação do trabalho final dos calouros. Esta prática já se consolidou. No nosso ponto de vista, é possível identificar alguns elementos comuns a esses indicadores: a afiliação e pertença ao grupo e ao espaço curricular.

Quanto aos indicadores diretos, selecionamos as seguintes falas:

Aluna Paula: Adorei a disciplina, pois além de causar intensas reflexões também é bastante terapêutica, já que em meio a tantas disciplinas com outro perfil o calouro nela encontra um refúgio, um porto seguro onde, além de desabafar e dividir suas experiências com os colegas e o professor, também obtém importantes orientações do professor e recebe dicas valiosas sobre o trabalho e a vida acadêmica. Gostei bastante dos livros propostos na disciplina, são de uma leitura deliciosa e indispensável para quem está iniciando na universidade. Também adoro os lanches, é muito bom o conceito antropológico de ‘cozinha da casa’ que exercitamos em todas as aulas. Creio que, se não houvesse esse espaço, muitos alunos terminariam o semestre sem poder trocar experiências valiosas com os colegas. É o meio de acelerar um processo de aproximação que levaria todo o semestre ou nem mesmo aconteceria se não houvesse essa disciplina (**Segunda autoavaliação**).

Aluna Joana: Oficina mexe com o nosso pensamento e transforma os conceitos que temos prontos na mente. Nesta matéria o aluno aprende de forma inovadora a se comunicar e se expressar melhor. Os assuntos abordados em sala são complexos e de extrema importância para a formação de um pedagogo. Esta disciplina é maravilhosa, pois nos ajuda muito na vida acadêmica (**Primeira autoavaliação**).

Aluna Jacira: A matéria é muito interessante, pois possibilita a integração. Integração com a turma - através de conversas de grupo e dinâmicas adequadas -, integração com a universidade – ajudando-nos a nos achar na nossa condição de calouro e trabalhando conceitos importantes – e integração com nós mesmos, possibilitando que olhemos para nosso “eu” e reflitamos se precisamos mudar (no sentido mais amplo da palavra) (**Segunda autoavaliação**).

Aluna Maura: A matéria faz com que os alunos se aproximem com mais facilidade, tira o “medo” de “ser calouro”. Foi muito bom ser recepcionada no primeiro semestre com esta matéria (**Redação II**).

Aluna Guiomar: Confesso que quando li o nome desta disciplina na minha grade horária, não tinha ideia do que se tratava, pensei logo que seria uma chatice. Depois quando vim para a aula pela primeira vez, vi logo de cara que esta seria a disciplina que talvez eu fosse gostar mais durante o semestre. Acho tão importante este contato que temos com o restante das pessoas da turma, e para mim é o que tem me feito crescer mais, pois são tantas as experiências expostas por cada colega, e a partir das experiências de cada pessoa, eu imagino muitas coisas, e sinto muitas coisas também, e sem sombra de dúvidas que cada discussão, cada confraternização, cada apresentação, cada pessoa nova foram fatos que acrescentaram na minha própria experiência (**Segunda autoavaliação**).

Aluna Patrícia: Nesta matéria eu aprendi um pouquinho mais de mim e aprendi o quanto é importante você conhecer seus colegas, saber o nome de cada um e olhar para eles. Cada quarta-feira que passou, eu saía de aula conhecendo mais dos meus colegas e pensando sobre minha condição de estudante de Pedagogia. Além disso,

saía de aula sentindo mais um poema que o professor recitava. Do primeiro dia de aula até agora eu já não sou mais a mesma. Cada pessoa que eu conheci me acrescentou coisas novas (**Segunda autoavaliação**).

As falas acima tematizam, entre outros aspectos, a questão da aprendizagem, significação e postura do sujeito. Nesse sentido, elas nos remetem à reflexão de Tacca (2006a, p.60-61) ao destacar:

[...] que a escola, ao trabalhar tendo em vista a transmissão cultural, o faz, e só faz, no âmago das diferentes possibilidades dos processos de significação do sujeito, tanto daquele que aprende como daquele que ensina. Falar em processos de significação implica considerar motivações, referências, significados e sentidos produzidos no contexto das relações e, ainda, considerar um sujeito concreto, situado em um momento ontogenético, cultural e histórico e em um tempo determinado.

b) *um espaço curricular específico do curso de Pedagogia*

Fizemos uma consulta ao Decanato de Assuntos Acadêmicos da UnB e nos foi informado que, em toda a universidade, somente o curso de Pedagogia possui um espaço curricular com o perfil da Oficina Vivencial. É importante observarmos que alguns outros cursos como Letras, Artes Cênicas e Plásticas têm espaços curriculares que utilizam a oficina como uma estratégia pedagógica e chegam a tê-la no nome desses espaços. Este é o caso da oficina de produção de textos, oficina de preparação de atores e oficina de produções imagéticas.

Dois pontos se sobressaem em nossa apreciação dessa consulta. O primeiro deles é o lugar de ineditismo que Oficina Vivencial ocupa na UnB. Isso é outro importante elemento de novidade. No nosso ponto de vista, pela concepção ousada de mundo e de ser humano dos fundadores da UnB e do papel que a Faculdade de Educação possuía (RIBEIRO, 1978), um espaço curricular como Oficina Vivencial não destoava dessa concepção. Sendo assim, achamos importante o ponto de contato que este espaço curricular estabelece com o clima de renovação da criação da UnB.

O segundo ponto diz respeito à subjetividade social da universidade quanto à questão do ensino criativo. A constituição dessa subjetividade social possui uma trajetória histórica; que nos remete dos gregos aos nossos dias, passando pelos jesuítas. Um quadro que se aprofundou consideravelmente durante a recente ditadura militar brasileira foram as expressivas dificuldades impostas ao incipiente processo criativo das universidades no início dos anos 60 do século passado. O cotidiano universitário, com alguns traços significativos de criatividade, participação e práticas pedagógicas novas e valorosas, foi cerceado. As políticas

públicas voltadas para o ensino superior reforçaram o aperfeiçoamento dos docentes na pesquisa sem a correspondente alteração das vivências na sala de aula. Aprofundou-se assim uma pedagogia da reprodução do conhecimento, como afirma Pimenta e Anastasiou (2008).

Hoje ouvimos com muita frequência na universidade o discurso da integralidade da educação. Também é possível lê-lo em documentos pedagógicos e livros. No nosso ponto de vista, a prática pedagógica dominante no ensino superior está bastante distante de uma concepção integral. Conforme já afirmamos, o foco ainda não é nas pessoas, mas em conteúdos, competências e habilidades. A Oficina Vivencial possui o foco nas pessoas; por isso, é possível entendermos o porquê dela ainda ser rara na universidade. As discrepâncias que se dão em torno do que se ouve, do que se lê e do que se pratica são indicadores indiretos consideráveis da subjetividade social, que tem como uma de suas características a visão da educação que concebe o ser humano parcialmente.

Entendemos que, sobretudo em função dessa subjetividade social não favorecer a criação de espaços pedagógicos diferenciados e múltiplos, alguns alunos de outros cursos, segundo já informamos, participam eventualmente da aula de Oficina Vivencial. É bastante significativa, para o entendimento do papel desse espaço curricular, a resposta desses alunos a pergunta “Qual a sua opinião sobre haver, ou não, uma matéria com o perfil de Oficina Vivencial no seu curso? Justifique” (apêndice G):

José, aluno de Física: Na minha opinião, Oficina Vivencial é uma aula muito importante para a formação acadêmica, porque, pelo que entendi, visa integrar o aluno, até então calouro, à vida universitária e fazer com que haja interação entre os colegas. Penso que deveria existir em todos os cursos com uma disciplina nesse modelo. Penso também que pode haver uma interação maior, não só a nível de colegas do curso, mas sim entre colegas de universidades, incentivando uma troca de vivências entre os diversos cursos. Hoje, depois de ter tido a experiência na Oficina Vivencial, vejo que, se tivesse tido acesso a algo parecido, minha adaptação à universidade teria sido mais rápida e mais fácil. Fica aqui a minha sugestão (**Questionário**).

Diana, aluna de Letras: Discutir e trocar experiências é fundamental para a construção de todo e qualquer ser humano. Dentro de um curso de graduação seria algo ideal. Imagino que deveria haver nesse caso a mescla de níveis entre calouros e veteranos. Assim seria mais fácil para compreender o que se passa na atualidade e sobre quais dificuldades enfrenta o profissional de uma respectiva área. Ainda sobre Oficina Vivencial, quero dizer que a palavra que a rege é interação. Acredito que a forma trabalhada dentro da sala de aula não deveria ser modificada, até porque tudo tem um porquê, desde o lanche até a autoavaliação. Quando o professor demonstra na aula que tudo que ele passa tem um propósito, a aula, de um caráter metódico, passa a ter um caráter humano (**Questionário**).

Eraldo, aluno de Matemática: Acho que a matéria contribui para a afinidade da pessoa com o grupo e com o curso. Ela apresenta uma nova perspectiva da vida acadêmica. Uma forma mais humana e menos individualista, mas a grade de matemática é muito densa, tornando inviável a implementação (**Questionário**).

Oswaldo, aluno de Geologia: É uma aula prazerosa que foge ao padrão conteudista do restante das disciplinas. A 'mesa redonda' que é a aula faz com que os alunos se expressem mais. Ela quebra a rotina em relação a quase todas as aulas. Uma matéria com o jeitão de Oficina é muito bem vinda no meu curso (**Questionário**).

c) a novidade na concepção do plano de curso

O que tem de novo na concepção do plano de curso de Oficina Vivencial (apêndice J)? No nosso ponto de vista, a novidade está na própria estruturação interna do plano de curso.

Um aspecto geral diz respeito ao fato de comumente serem identificados planos de curso que apresentam um caráter conteudista e, portanto, sem trabalhar o desenvolvimento do ser humano como um todo. De acordo com Santos (2004), a universidade pública tem vivido dois processos que se sobressaem: o desinvestimento do Estado e a mercantilização da universidade. Acreditamos que é de fundamental importância a seguinte pergunta: para que serve a universidade? Entendemos que ela serve para contribuir significativamente na humanização do sujeito. Ter a universidade apenas como uma agência formadora de profissionais para o mercado é se contentar com a visão do conhecimento meramente como uma mercadoria. O plano de curso de Oficina Vivencial tenta traduzir uma concepção de humanização ao, por exemplo, explicitá-la nos objetivos. Enfim, é um plano que apresenta um espaço de cuidado do sujeito e não apenas de formação técnica. Os discentes percebem a referida concepção. A título de exemplo, trazemos algumas afirmativas:

Aluno Henrique: Estou vindo de outra instituição de ensino superior, lá só falavam das necessidades do mercado para cá, das demandas das empresas para lá. E as necessidades do ser humano, onde é que ficam? Somente os mercados se comportam? Aliás, ultimamente o mercado virou "gente": ele às vezes está nervoso, em outras vezes está deprimido... (**Conversa informal**).

Aluna Raquel: As aulas são realizadas de uma maneira diferente. A ênfase está nas questões humanas, que muitas vezes não é valorizada pelos docentes. Achei muito adequados os questionamentos que são feitos, inclusive todas as citações de músicas, poemas e obras literárias. Isso sem esquecer a visão da ciência. Existe um casamento da arte com a ciência. Tendo em vista as experiências que eu tive em toda a minha vida escolar, posso dizer que Oficina foge do padrão (**Segunda autoavaliação**).

Aluno Vítor: Perspectivas do Desenvolvimento Humano, Projeto 1, Oficina Vivencial tem sido disciplinas voltadas para o ser humano. Nelas eu não me sinto apenas como um parafuso de uma roda que move outra roda de uma engrenagem maior (**Redação III**).

Aluna Selma: Agora é fim do semestre e percebo que estou um pouco mais sensível para as questões vivenciais que inevitavelmente ocorrem na interação com os outros (**Conversa informal**).

Um aspecto específico da estruturação do plano de curso trata da questão da avaliação. Conforme Villas Boas (2008), a avaliação normalmente praticada em todos os níveis de ensino é a classificatória, caracterizada pela prova escrita como único procedimento, mensuração, competição, hierarquização, padronização, ausência de diálogo e partilhamento, é centrada nas notas e não na aprendizagem e desenvolvimento, não incentiva a autonomia do aluno, gera exclusão etc. Existe outra concepção de avaliação: a formativa, que tem objetivos distintos da classificatória ou tradicional. A autoavaliação é um dos componentes da avaliação formativa.

O que nos moveu em direção à autoavaliação foi inicialmente a nossa prática discente e docente, que mostrou a questão da avaliação como algo bastante delicado e, por vezes, até traumática. Para superar esta experiência, encontrar procedimentos que se adequassem ao delineamento de Oficina Vivencial e contribuíssem para a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno, é que temos a autoavaliação (apêndice H) como um dos instrumentos avaliativos de Oficina Vivencial. Selecionamos alguns trechos sobre essa temática:

Aluno Sebastião: Estou me sentindo sem chão. Sempre escreveram sobre a minha produção, literalmente sobre... Agora eu mesmo estou escrevendo e participando da avaliação. É um desafio (**Conversa informal**).

Aluna Gloria: Sou caloura no ensino superior, mas de ensino fundamental e médio tenho onze anos. Em todos estes anos nunca fiz autoavaliação. Ela me oferece poder e cobra responsabilidade (**Segunda autoavaliação**).

Aluno Márcio: Estou com raiva e preguiça de fazer essa tal de autoavaliação. É um tal de falar de si mesmo em mais de uma coisa, de um critério. Prefiro que falem de mim (**Conversa informal**).

Achamos que o peso que a autoavaliação possui neste espaço curricular constitui uma novidade na concepção do plano de curso.

4.1.2 Caracterização da subjetividade social da sala de aula

As análises realizadas com base na pesquisa feita indicam os seguintes elementos constituintes da subjetividade social da sala de aula:

- a) uma emocionalidade positiva e estimulante;
- b) a compreensão paulatina da Oficina Vivencial como um espaço curricular voltado à transição do ensino médio para o ensino superior;
- c) significados contraditórios oriundos das diferenças entre a organização do trabalho

- pedagógico do ensino médio e da Oficina Vivencial;
- d) um compromisso dos alunos com a construção da aula da Oficina Vivencial.

Na sequência faremos uma pormenorização dos elementos elencados.

a) *uma emocionalidade positiva e estimulante*

Observamos que Oficina Vivencial é um espaço curricular onde predomina uma emocionalidade positiva e estimulante. A emocionalidade com este perfil se dá em função de vários aspectos. Um deles é a questão da alteridade. A condição do que é o outro, daquele que é diferente quando se tem espaço para o seu exercício é de fundamental importância para a qualidade das trocas humanas. Parece-nos que um dos traços da subjetividade social do povo brasileiro, e até mesmo da civilização ocidental, é o domínio de uma postura que desrespeita a alteridade.

A subjetividade social dos espaços micros não é inversa à subjetividade social dos espaços macros (GONZÁLEZ REY, 2003). Nesse sentido, a subjetividade social da sala de aula não é indiferente a essa postura sobre a alteridade na subjetividade social de uma civilização. Ao longo das aulas, parece-nos que a maioria dos alunos calouros vai percebendo que eles podem, por exemplo, externar a sua opinião diferenciada no grupo e também ouvir opiniões que podem contrastar com as suas. É construído um ambiente onde o discente acolhe, e é acolhido, na sua alteridade. Cabe ainda lembrarmos que esse ambiente pode ser altamente estimulante para a participação e o engajamento dos alunos.

Os trechos de algumas redações exemplificam esse ambiente:

Aluna Ana: No início do semestre eu ficava na minha, como alguém dentro de um casulo. Esse meu jeito vem desde o ensino fundamental e tem muito a ver com o medo do que vão achar das minhas opiniões e do meu modo de falar durante os debates. Lentamente eu fui me expondo nos pequenos grupos e depois para a turma. Para a turma é muito raro. Foi e continua sendo difícil (**Redação II**).

Aluno Paulo: Temos uma sala de aula onde todos podem expor as suas opiniões. Confesso que por vezes eu ficava muito assustado e até mesmo incomodado com a visão de alguns colegas sobre algum assunto, principalmente aqueles temas que envolvia valores. Com o correr das aulas fui percebendo que não existe uma verdade, mas verdades... É como diz o professor de Oficina: todo ponto de vista é a vista de um ponto. Ah, é muito importante não me esquecer que a minha opinião também pode assustar e incomodar os colegas (**Redação II**).

Outro aspecto que observamos, e que podemos considerar como um indicador indireto da subjetividade social da sala de aula, é a tendência crescente, ao longo do semestre, de

alguns alunos se encontrarem antes da aula e também fora da universidade. Esta primeira modalidade de encontro ocorre nas mesas que ficam no espaço de convivência da Faculdade de Educação. No início do semestre, o subgrupo não conta com mais de quatro integrantes, em meados do semestre, chega a nove, e ao término atinge em torno de quinze alunos. Esse número é aproximadamente a metade da quantidade de alunos de uma turma. As notícias que ouvimos deles é que os encontros fora da universidade têm ocorrido, na maioria das vezes, em caráter festivo, sejam churrascos, shows, bares, festas de aniversário etc. Também observamos que esses encontros favorecem a construção de vínculos entre os alunos, ajudam na criação de um clima de camaradagem e de uma comunicação direta e afetuosa na sala de aula. Corroborando Capovilla e Santos (2001), as atividades extraclasse podem contribuir para a inserção do calouro na vida universitária.

b) *a compreensão paulatina da Oficina Vivencial como um espaço curricular voltado à transição do ensino médio para o ensino superior*

Em Castanho (2000), a formação oriunda do ensino superior não deve se restringir apenas à formação profissional no seu caráter técnico. Entretanto, os sentidos subjetivos predominantes nos alunos calouros são de que a universidade é voltada quase que exclusivamente para a apropriação de um saber específico que os habilitarão a dominarem uma técnica correspondente ao seu curso. Aliado a este domínio técnico, está o sucesso financeiro. Eventualmente, encontramos uma fala que mostra o desejo de fazer o curso para o qual foi aprovado. Parece-nos que a construção desses sentidos subjetivos sobre o papel da universidade se deu desde a infância dos sujeitos. Os exemplos a seguir, oriundos de um instrumento de pesquisa aplicado no início do semestre, ilustram algumas referências que embasam as nossas formulações:

Aluna Melissa: No meu aniversário de nove anos o meu avô me deu um livro de ciências e disse que era para contribuir na escolha de uma profissão que me desse dinheiro (**Redação III**).

Aluno Sergio: Desde criancinha eu ouço que é preciso estudar para ser alguém na vida. Se eu não estudasse, eu seria lixeiro. Isso, aliás, é uma grande injustiça com os lixeiros, mas é o que eu ouvia (**Redação III**).

Aluno Evandro: Eu me cansei de ouvir na escola, na família etc, e depois passei a repetir que eu deveria me dedicar bastante às tarefas escolares para que futuramente eu dominasse um jeito “x” no ensino superior de ter sucesso profissional (**Redação III**).

Aluna Otavia: A partir das primeiras séries do ensino fundamental eu quis ser

professora. Sempre me preocupei em como dar aula. Eu espero que a universidade me dê isso (**Redação III**).

Deparamo-nos com essa concepção instrumentalista da universidade quando apresentamos o plano de curso da Oficina Vivencial (apêndice J), e percebemos que existe certa dificuldade no entendimento do discente de como seria na prática o trabalho voltado para facilitar a transição do ensino médio para o superior, e, sobretudo, qual seria a utilidade desse trabalho. À medida que as aulas foram acontecendo, ocorreu uma espécie de compreensão paulatina sobre o que vinha a ser esse grande objetivo da Oficina Vivencial. Parece-nos que os aspectos simbólico e emocional passam a configurar a subjetividade social da sala de aula. Nesse sentido, a fala do aluno João é muito expressiva, talvez alegórica:

Aluno João: Não concluí o semestre passado. Até não sei bem o motivo. Mas voltei nesse semestre, mais convicto e aberto, e isso só foi possível pelo que eu chamo de “amortecedores” da Pedagogia. Dois em especial. O primeiro é essa aula aqui, Oficina Vivencial, o segundo é o Projeto 1. São amortecedores que nos deixam menos vulneráveis aos choques da mudança de ambiente, novas relações, novos métodos e matérias. São aulas leves e dinâmicas, que nos fazem acostumar com o ambiente da UnB, com novos colegas, e com uma linguagem acadêmica nova, tornando o acesso à UnB, e principalmente a Pedagogia, mais aprazíveis (**Primeira autoavaliação**).

Aluno Rogério: Tenho um familiar que é médico, e bastante respeitado na sua especialização. Ele sabe fazer uma operação no corpo do seu paciente que é uma beleza, mas na relação com os outros, como nós familiares, achamos que ele deixa muito a desejar. Será que a universidade poderia ter contribuído para que ele “operasse” melhor o seu jeito de lidar com os outros? Hoje, quando Oficina se preocupa com o que está acontecendo comigo ao entrar na universidade, contribui para que eu “opere” melhor comigo mesmo e com os outros (**Redação IV**).

Aluna Rosa: No início do semestre, ao ser apresentada à ementa do curso, avaliei que se tratava de terreno onde facilmente se pode cultivar a picaretagem e a enrolação. Apesar disso, o professor consegue encontrar o equilíbrio entre a ternura e a rigidez de princípios. Valoriza a pontualidade e a respeito, demonstrando respeito aos que chegam na hora; escolhe com cuidado a bibliografia e mostra sua utilidade prática no curso de Pedagogia; indica poucos textos a serem lidos, mas cobra a leitura por julgá-los importantes pontos de partida para a reflexão e discussão (**Segunda autoavaliação**).

c) significados contraditórios oriundos das diferenças entre a organização do trabalho pedagógico do ensino médio e da Oficina Vivencial

Temos observado que existe uma contradição entre a organização do trabalho pedagógico típica do ensino médio e a da Oficina Vivencial. Já no início do semestre, é possível percebermos que grande parte dos alunos é receptiva à proposta desse espaço curricular nos seus aspectos de conteúdo, metodologia, avaliação, bibliografia etc. Por outro lado, é notória a existência de um subgrupo de alunos que não chega a desqualificar a

proposta, mas não se sente contemplado por ela. Acreditamos que isso se dá fundamentalmente pelo fato da subjetividade individual de alguns alunos apresentar uma espécie de modelo pouco flexível acerca do que venha a ser escola, aula, papel do professor, papel do aluno etc. É importante que não nos esqueçamos de que o aluno calouro conta com uma vivência escolar de, no mínimo, onze anos. Aquelas propostas que não se enquadram no modelo podem causar desconforto.

Entre esses dois subgrupos instaura-se um processo contraditório quanto à apreciação que fazem da Oficina Vivencial. A subjetividade social da sala de aula passa a ter os impactos advindos dessas duas posições.

As falas de Pedro e Antônio ilustram a contradição:

Aluno Pedro: A autonomia oferecida aos alunos em sala de aula tem sido um fator de grande crescimento para mim. Por vezes a aula começa de fato quando passo a entender melhor alguma situação que se dá fora da UnB. Esse é o caso das minhas relações com alguns vizinhos de moradia. Na minha vida escolar eu sempre tive pouco espaço para a minha autonomia e grande dificuldade em fazer pontes entre o conteúdo das disciplinas e o meu cotidiano fora da escola (**Redação I**).

Aluno Antônio: Eu me sinto perdido em Oficina Vivencial. O tempo da aula demora a passar. Quando a aula termina, estou cansado. Acho muito estranho o professor pedir com uma certa frequência a opinião dos alunos. Já saquei que ele deixa o debate rolar, depois faz uma síntese e propõe um novo debate com base em questões próximas, mas mais profundas. E assim vai. Parece que ele nos quer como alunos ativos. Isso cansa, causa um vazio. Eu gosto mais quando a aula é centrada no professor (**Redação I**).

A fala do aluno Antônio nos remete, entre outros referenciais, ao ideário pedagógico jesuítico. Este era centrado na aula expositiva dada pelo professor e recebida pelo aluno, na memorização, no aluno passivo e obediente, enfim, nos remete à formação de um *habitus* (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008). O *Ratio Studiorum* dos jesuítas ainda é a base dessa pedagogia tradicional da qual discordamos. Coincidimos com Freire (2004, p. 14, grifos do autor) quando afirma que “formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas”.

Por ocasião do final do semestre, a maior parte dos integrantes do subgrupo ao qual o aluno Antônio pertence refizeram a opinião inicial que tinham sobre Oficina Vivencial. Passa a existir um sentido subjetivo que se diferenciou com a contribuição de cada uma das aulas até gerar mudanças na configuração subjetiva favoráveis ao espaço curricular. A fala de Antônio ao término do semestre contrasta com a sua fala anterior:

Aluno Antônio: Já não me sinto tão pássaro fora do ninho. Não existe só um jeito de dar aula. Começo a perceber que aluno pode aprender com aluno e até mesmo o professor pode, de vez em quando, aprender com a gente (**Redação II**).

d) *um compromisso dos alunos com a construção da aula de Oficina Vivencial*

Exercitar a assunção do papel típico do aluno, em boa parte das práticas pedagógicas universitárias, implica, na maioria das vezes, uma postura rígida e inelástica, que foi construída historicamente (ROMANELLI, 1987). Achamos bastante significativa uma situação muito comum na vida do estudante que ocorre quando ele é perguntado pelo colega, por exemplo, para onde ele vai após o horário de intervalo na escola. Ele responde que vai para a aula do professor X ou fazer a prova da professora Y. É curioso como estas respostas evidenciam práticas pedagógicas que já estão automatizadas, cristalizadas, e mostram também uma rigidez quanto ao envolvimento do papel do discente. Ele assume uma postura de que a aula não é para ele, ela é do professor. O mesmo ocorre com a avaliação. Acreditamos que os sentidos subjetivos gerados por grande parte dos alunos apontam para o distanciamento do compromisso com a construção da aula. Portanto, esta não é para ele, muito menos dele.

Parece-nos que a subjetividade social da sala de aula vai mudando aos poucos de uma posição de receber a aula para a de construir a aula, ou seja, a aula é sempre coordenada pelo professor, mas a participação, o compromisso dos alunos é lento e crescente. Nas primeiras aulas, predomina a figura do professor como central. Nas últimas, continuamos com uma centralidade, mas é facilmente perceptível que ela se dá efetivamente como um trabalho de mediação das participações dos alunos. Cabe pontuarmos que as relações entre docente e discente são assimétricas e necessitam sê-lo, o grau de assimetria é que diminui no transcorrer das aulas.

Consideramos que algumas posturas práticas dos alunos são indicadores do compromisso com a construção da aula: assiduidade e pontualidade, produção do lanche, realização dos trabalhos extraclasse, motivação para participar das atividades intraclasse, preocupação da maioria dos alunos tímidos em falar mais, tentativa dos alunos desenvoltos em falar menos etc. Uma situação que particularmente nos chamou a atenção foi a solidariedade que o grupo prestou a uma aluna por ocasião do falecimento de um integrante da sua família. Estes exemplos nos levam a aceitar como provável que essa teia de compromisso e solidariedade se forma a partir dos sentidos subjetivos estruturados principalmente nas aulas. Sendo assim, a subjetividade social da sala de aula se beneficia bastante.

4.1.3 Re-elaboração da representação da universidade, do curso de Pedagogia e de mudanças em outros aspectos da subjetividade e sua relação com a subjetividade social

As análises realizadas com base na pesquisa feita indicam os seguintes elementos sobre a re-elaboração da representação da universidade, do curso de Pedagogia e de mudanças em outros aspectos da subjetividade:

- a) a universidade, inicialmente representada de uma forma ambígua como um espaço ameaçador e idealizado, passou a ser representada depois de uma maneira significativamente acolhedora e desidealizada pela maioria dos alunos;
- b) o curso de Pedagogia foi representado inicialmente por quase todos os alunos como desimportante e, próximo ao término do semestre, ele passou a ter elementos de reconsideração predominantemente positivos na direção da valorização do curso;
- c) ocorreram mudanças em outros aspectos da subjetividade em grande parte dos alunos, tais como diminuição da timidez, maior consciência social etc.

Na sequência faremos uma pormenorização dos elementos elencados.

a) a universidade, inicialmente representada de uma forma ambígua como um espaço ameaçador e idealizado, passou a ser representada depois de uma maneira significativamente acolhedora e desidealizada pela maioria dos alunos

O desconhecimento sobre o contexto universitário e as expectativas plausíveis em relação tanto ao que diz respeito às questões acadêmicas quanto pessoais é um dos fatores desfavoráveis ao ingresso dos discentes no ensino superior (SANTOS; MELO-SILVA, 2003). A nossa pesquisa, como se verá, ratifica a posição desses autores. Acreditamos que, mais do que isso, abordamos a subjetividade social do aluno calouro quanto à universidade.

Trabalhamos a representação da universidade em três aulas. As duas primeiras no início do semestre e a terceira ao término. Na primeira, tematizamos essa questão sob a ótica da psicologia, história e sociologia. Na segunda, utilizamos a argila como um recurso para ressignificar a primeira aula teórica. Solicitamos aos alunos que formassem subgrupos e expressassem utilizando a argila o sentimento que eles tinham em relação à universidade. Ao término da atividade, tinham vários trabalhos interessantes. Dentre eles, chamou a nossa atenção um que pode ser considerado um indicador indireto da representação que a maioria

dos calouros fazem da UnB: uma bola muito grande que era a universidade cercada por várias bolas pequenas que eram os alunos.

No momento de apresentação dos trabalhos, os alunos que fizeram a produção descrita acima disseram que se sentiam muito pequenos diante de uma estrutura enorme que era a UnB. Um aluno chegou a dizer que ela é tão grande e com um número de pessoas (por dia) bem maior que muitas cidades brasileiras. Outro disse que esse tamanho não era somente físico, mas também quanto ao poder que ela tinha, sobretudo em função do conhecimento que ela porta. No momento do debate, vieram outros sentidos que entendemos como significativos: a universidade como um antro de drogas e sexo onde as pessoas poderiam fazer o que bem entendesse, um local de pessoas bastante inteligentes e muito bem resolvidas, um ambiente onde só tem “patricinhas e mauricinhos”, uma instituição geradora de lideranças para melhorar o mundo etc.

A subjetividade social é, no que diz respeito à universidade, marcada por contradições. Por um lado, observamos que existe a apreensão e o medo advindos da relação de poder entre o discente e a instituição de ensino superior, principalmente em uma sociedade que hoje sacraliza duas formas de conhecimento: a ciência e a religião. Cada uma delas, à sua maneira, tem os seus altares para a realização de cultos. Outro elemento de desconforto, e que também achamos que influi na subjetividade social, é que na universidade pública existiria somente alunos de classe média e alta, ou seja, as “patricinhas e os mauricinhos”. Conta também a concepção da universidade como um espaço sem regras e até mesmo de devassidão. Por outro lado, entendemos que a idealização do ambiente universitário se dá, por exemplo, ao se estabelecer uma relação linear entre pertencer à comunidade universitária e ter altas habilidades cognitivas e ser “bem-educado”, muito bem resolvido. Esta linearidade também aparece na associação entre terminar o ensino superior e exercer a liderança, bem como desenvolver um trabalho que necessariamente contribua para melhorar o mundo e ser líder.

Ainda sobre a representação da universidade no início do semestre, acreditamos que resulta enriquecedor ilustrarmos com algumas falas, sobretudo quanto à questão do desconhecimento da universidade e as expectativas plausíveis em relação a ela:

Aluno Wesley: O significado da universidade em minha vida é extremamente imensurável. Grandes anseios poderão aqui ser atendidos, de modo que cada emoção pode ser aproveitada nos mínimos detalhes como a realização de um sonho **(Redação III)**.

Aluna Geórgia: Sinto que a universidade é um “bicho de sete cabeças”, pois penso que as coisas aqui não são nada fáceis e que os professores são daquele tipo que não estão nem aí para os alunos. Devo dizer que, por vezes, acho que não tenho o

mínimo de competência para desempenhar as atividades discentes (**Redação III**).

Aluna Geovana: Posso dizer que é um lugar mágico e que deve ser muito respeitado por todos, pois é aqui que são formados os profissionais do país em diversas áreas (**Redação III**).

Aluna Vanda: Parece uma estória em quadrinhos ou um conto de fadas. Ainda sinto, às vezes, que estou sonhando. A universidade é um gigante, é um mundo. Todos os tipos de pessoas, de espaço, de pensamento... Um mundo que é fonte de inspiração e criatividade, que sugere vida, renovação e asas... Sugere que façamos esse mundo valer a pena, que olhemos para o outro com uma curiosidade de quem quer inovar, aprender. Também tenho medo de fazer parte desse mundo tão diferente e desconhecido. Nunca pensei que teria tanto medo de algo tão maravilhoso. Ao ver a felicidade da minha família quando soube que eu faria parte deste mundo, senti medo de não corresponder as expectativas de todos e, ao me deparar com um espaço tão diferente, tenho medo de não me adaptar (**Redação III**).

Aluno Marcelino: Estar na UnB é um privilégio. Ser aluno da UnB é um sonho tão longe quanto a China, mas graças a Deus, hoje estou aqui (**Redação III**).

A representação da universidade, quando volta a ser trabalhada no final do semestre, apresenta algumas transformações como, por exemplo, quanto à diversidade de classes sociais que estão presentes na instituição, as relações entre o cotidiano universitário e as outras instituições que formam a sociedade, a elaboração do espaço ameaçador da universidade e a sua desidealização etc. Essas mudanças podem ser percebidas nas falas a seguir:

Aluna Liz: Antes de começar as aulas na UnB, confesso que estava apreensiva e com muito medo porque eu achava que aqui eu só iria encontrar “patricinhas, mauricinhos” e pessoas super inteligentes; porém, estava totalmente equivocada pois atualmente tenho outra visão da universidade. Aqui, tem muita gente com poder aquisitivo alto, mas grande parte do pessoal é gente batalhadora que luta para superar as adversidades (**Observação de aula**).

Aluno Leonardo: Daquela aula que trabalhamos com argila até hoje, comecei a pensar de um jeito diferente sobre a universidade, e agora acredito que em muitas coisas ela é muito diferente das outras instituições que faço parte; em outras coisas é um pouco diferente e em outras não é nada diferente (**Observação de aula**).

Aluna Mariana: Eu vejo a universidade atualmente como um lugar onde adquirimos conhecimento, sendo essa de grande importância para a minha vida. É onde encontro vários tipos de pessoas e que podemos fazer grandes amizades. A universidade é o lugar de repensarmos nossos conceitos e termos maior consciência da sociedade, é onde podemos nos expressar sem medo de ser reprimida, sendo que ainda possa existir lugares dentro da universidade onde isso ocorra (**Observação de aula**).

Aluna Débora: A universidade tem sido para mim um espaço de descobertas, trocas e aprendizado. Embora sempre tenha ouvido sobre a influência positiva que a universidade exerce na vida de quem por aqui passa, somente quem vive e convive com a comunidade acadêmica pode expressar sua opinião sobre ela. Hoje entendo um pouco mais e experimento a UnB. Entendo porque, num passado recente, achava que este espaço não era um lugar tão sério. Nem tudo aqui é “viagem”, “drogas” ou badernas. Tenho experimentado, em aulas como as de Oficina, uma releitura dos meus pontos de vista, de uma ressignificação de valores (**Redação IV**).

Aluno Ronei: Tenho uma visão muito boa da UnB. Quando ingressei ouvi muitos amigos que não foram aprovados dizerem que estudar em outro lugar era melhor porque a UnB tem muita greve, é muito longe, é tudo mais difícil, os professores não se importam com os alunos, enfim, inventaram mil e uma desculpas para justificar o fracasso da desaprovação. Hoje, pelo menos até agora, não vi nada do que eles falaram. Muito pelo contrário, estou muito impressionado com a receptividade que a universidade, em especial a Faculdade de Educação, me proporcionou. A UnB pra mim está sendo um canal para o meu crescimento nos conhecimentos e principalmente no que diz respeito ao amadurecimento dos pensamentos, das ideias. A convivência com outros tipos de pessoas que você não está acostumado é muito importante. Creio que após ser formado pela universidade estarei apto a me dar com vários tipos de pessoas, com variados comportamentos **(Redação IV)**.

Aluna Cássia: Deparar-me com o céu e perceber que ele abraça todos os lugares; em qualquer direção as estrelas estão lá e a cada dia parecem estar mais brilhantes. Assim, o semestre correu e como a alternância de noite e dia se faz, porém, citarei por revelar o dia que se despede, tal qual este semestre... E o que vejo: um céu pincelado de muitas estrelas. O céu, como a universidade, abrigando nuvens que, por vezes, deságuam tempestades, parecem muitas vezes pesadas e sombrias. Revelam-se os medos, ainda não conheço muitos lugares que me podem proteger – talvez Oficina. Mas logo surgem as estrelas que clareiam a Terra, o mais belo é ver que tem ritmo no brilho que possuem. Cada uma parece embalar-se num piscar. São elas, as pessoas que vi e conheci. Algumas, logo se notam, outras aos poucos se deixam encontrar. O que sinto verdadeiramente é que há uma forma, um tempo, um momento de perceber cada uma delas e tão logo admirá-las **(Redação IV)**.

Aluno Nei: A UnB também é sinônimos de muitos espaços ociosos no turno noturno, carência de manutenção devida da estrutura física e equipamentos, burocracia e muitos outros aspectos que deixam a desejar **(Redação IV)**.

Aluno João: A UnB é história. É resistência à ditadura, é Honestino Guimarães e é um pouco de cada um que estuda e trabalha aqui **(Conversa informal)**.

b) o curso de Pedagogia foi representado inicialmente por quase todos os alunos como desimportante e, próximo ao término do semestre, ele passou a ter elementos de reconsideração predominantemente positiva na direção da valorização do curso

Nas primeiras semanas do semestre, propusemos aos alunos que fizessem o seguinte trabalho em grupo: montar e apresentar um programa de rádio cujo tema era “O curso de Pedagogia hoje”.

Por meio dos indicadores que apareceram foi possível identificar muitos traços da subjetividade individual dos alunos acerca do curso de Pedagogia. Como exemplos mais significativos, podemos mencionar que se trata de um curso que não faz grandes exigências ao aluno, é fácil de passar no vestibular, pois a nota de corte é baixa, é para se obter um diploma e fazer concurso na capital dos concursos, tem baixo reconhecimento social, é para se obter um diploma com a finalidade de ascender profissionalmente na carreira pública, e há aqueles que querem o curso efetivamente etc.

Além do programa de rádio, temos outros indicadores da representação inicial que o aluno calouro tem do curso de Pedagogia:

Aluno Clésio: Sendo sincero e realista devo assumir que entrei na Pedagogia diante da impossibilidade de querer um curso que fosse mais difícil de passar no vestibular, pois sempre estudei em escolas ruins. Isto se soma ao fato de não ter como pagar uma faculdade particular e fazer outro curso. A alternativa que sobrou foi Pedagogia ou outro curso do mesmo padrão (**Redação III**).

Aluna Ivana: A minha família valoriza muito o diploma. Sempre me forçaram muito a estudar e em escolas tradicionais. Acho que principalmente por causa disso fui desenvolvendo uma relação ruim com o estudo. Hoje posso dizer que não gosto de estudar. Esta foi a principal razão para escolher um curso que eu vou estudar pouco, bem pouquinho (**conversa informal**).

Aluna Rosalina: Apesar das pessoas reconhecerem pouco a Pedagogia, eu sempre quis ser professora e vou ser uma excelente professora (**Redação III**).

Aluna Clélia: É engraçado e contraditório. Ao mesmo tempo eu acho que Pedagogia tem muito e pouco valor. Oficina e Projeto 1 têm me balanceado (**Conversa informal**).

Aluno Dário: Estou na Pedagogia e tenho que admitir que a minha motivação central é o benefício com o diploma na carreira militar. Por outro lado, estou descontente com essa carreira e ter o curso me habilita a fazer concurso (**Conversa informal**).

Na penúltima semana do semestre propusemos o mesmo tema do programa radiofônico: “O curso de Pedagogia hoje”. Continuaram muito forte os conteúdos relacionados a concurso e ascensão profissional. Também foi possível identificar novos conteúdos em quase todos os alunos quanto ao curso, tais como: embora sofra muito preconceito pela falta de reconhecimento e falta de conhecimento da maioria que o julga como um curso medíocre, é importantíssimo na formação dos cidadãos, um mundo de possibilidades e novos conhecimentos; para começar a valorizar o curso o aluno teve que descobrir o que havia por trás de todos os preconceitos que tinha ouvido e começar a ter contato com um curso agradável e com inúmeras responsabilidades; não é ficar trocando fralda de criança na escola, pois o trabalho escolar vai além disso e existem outras frentes de trabalho; possibilita o amadurecimento para aceitar opiniões opostas principalmente aquelas que tentam desvalorizar o curso; propicia matérias como Oficina que, com discussões sobre o curso, facilita a caminhada etc.

Trazemos também a contribuição de outros indicadores que nos auxiliam a perceber a representação que o aluno calouro tem do curso de Pedagogia no final do semestre:

Aluno Ronei: O curso de Pedagogia superou o que eu imaginava. Pensava que seria uma sala cheia de mulheres, eu e mais dois homens, no máximo. Depois que entrei vi que não era bem assim. Hoje em dia esse mito não existe mais. Deparei-me com

muitas pessoas da minha faixa etária, o que realmente não esperava encontrar. A convivência com pessoas mais velhas e experientes está sendo surpreendente para mim. Virar-me sozinho, pegar um ônibus e ir para UnB, assistir aula, depois me virar pra ir embora, tudo isso conta. O curso está sendo maravilhoso. Até agora está dando tudo certo, tudo conforme o planejado. Espero que continue sempre assim, pois tenho bastante planos e tudo gira em torno desse curso (**Redação IV**).

Aluno Clésio: A gente entra muito pressionado para ser aprovado na UnB e totalmente cru em relação ao que é o curso de Pedagogia. Sabemos o que nos dizem desde a infância: o pedagogo é para trocar fralda de criança, ensinar para criança é fácil etc. Todas as matérias têm contribuído para tirar a Pedagogia do meio do inferno, que não é o lugar dela, sem colocá-la no céu, que também não é o lugar dela. Aliás, a rigor, como nos colocou para pensar o professor de Oficina, esses lugares não deveriam ser de nenhum curso, pois nenhum curso/profissão é a desgraça infernal ou o paraíso celestial (**Redação IV**).

Aluna Vanda: no início pensei que o curso de Pedagogia seria um desastre, que não prestaria e, realmente entrei pensando em mudar de curso, mas a Pedagogia é um curso que me fez sentir que encontrei tudo que buscava. Descobri o prazer de aprender e de produzir conhecimento, esse curso me trouxe de volta o hábito de leitura que eu tinha perdido e, com isso me fez ressuscitar a emoção de viajar dentro dos livros que trazem consigo milhares de sentimentos inovadores (**Redação IV**).

Aluno Dário: Continuo firme nos meus intuitos de ter o diploma para crescer na carreira, mas sinto que estou um pouquinho balançado em ficar somente nessa posição (**Conversa informal**).

Aluna Dulcineia: Depois de fazer as amizades que fiz graças ao curso, ficou muito mais fácil ir levando o curso que. apesar de eu sempre ter falado que não era o curso que eu queria, está me surpreendendo. Em outra matéria tivemos que fazer uma pesquisa sobre os vários *Projeto 3* para sabermos o que fazer perto de nos formarmos. E cada vez que pesquiso sobre como a Pedagogia é ampla, mais me apaixono e mais fico indecisa. Amei conhecer toda minha turma de calouros e, como é uma sala muito unida, espero continuar tendo contato e me relacionando bem com todos. E espero também continuar cada vez gostando mais para poder ser uma boa profissional e trabalhar como pedagoga no Hospital Universitário de Brasília (**Redação IV**).

Aluno João: A Pedagogia é uma maneira de abrir portas para um futuro novo, instigador, onde ensinar crianças do primário, apesar de ser extremamente interessante, não é o único caminho. O curso de Pedagogia é leve, valoriza os alunos, não tem o detestável trote violento, e o que eu mais gostei até agora, que é uma coisa que só nós temos: a preocupação de mostrar a universidade como ela é, com defeitos e virtudes, de instigar a participação (e mesmo a militância) nos alunos, e de abrir as portas e colocar um bem-vindo na entrada para os calouros. Essa atenção é que deve ser todo esse diferencial, porque as pessoas se envolvem muito mais onde são bem-vindas e convidadas a fazer parte do processo. As matérias de Projeto 1 e Oficina Vivencial nos inserem no ambiente acadêmico de forma leve, quase imperceptível, e quando nos damos conta, estamos até filosofando! Esses mecanismos de absorção são muito importantes, e deveriam ser reproduzidos em larga escala na UnB (**Redação IV**).

Aluna Dorotéia: Nesse exato momento eu já consigo ver o curso de Pedagogia de forma diferente que eu via antes. Agora eu consigo valorizar muito mais esse curso. Em relação à universidade eu ainda me sinto um “peixinho fora d’água”, por ser tudo muito novo. É interessante saber que existem diversas áreas na qual o pedagogo pode atuar; sempre tive em mente que o pedagogo atuava apenas na administração da escola e em séries iniciais. Um dos motivos de estar me

apaixonando pela Pedagogia é porque ela é a base de ensino de todo ser humano **(Redação IV)**.

Aluna Ana Carla: Tenho a certeza de que todas as matérias oferecidas, mesmo as mais chatas, acrescentaram muito em minha vida intelectual. Confesso que agora eu gosto realmente de ler e creio que o meu medo de falar em público está sendo derrotado. Nunca passou pela minha cabeça em desistir do curso e agora menos ainda. Tenho muito o que fazer aqui e a minha vontade está “100%” **(Redação IV)**.

Aluno Paulo Henrique: Estou no final do semestre e me sinto um peixe fora d’água em relação à UnB e à Pedagogia, mais em relação ao curso **(Conversa informal)**.

Aluna Aldenira: No final do semestre já me sinto segura e adaptada ao “mundo do conhecimento”, visto que as atribuições do princípio foram superadas. A disciplina Oficina Vivencial contribuiu bastante para as relações interpessoais, pois efetivou uma maior afetividade entre a turma. As amizades se estabeleceram, o ambiente da universidade foi explorado e conhecido, o intelecto foi excitado na produção de conhecimentos. Eis as primeiras conquistas. A cada dia descubro minhas aptidões inatas e me percebo vocacionada para a área da educação. Mergulho em mim sempre que necessário e vou caminhando realizada pela minha formação afora. Fim de semestre sempre deixa saudades e ensinamentos valiosos. Sinto-me feliz. E sugiro que tenhamos “Oficina 2, o retorno” **(Redação IV)**.

Aluno Pedro Paulo: Como calouro, sinto-me bastante satisfeito por tudo o que foi percorrido. Tenho participado de maneira muito ativa da maioria das programações acadêmicas propostas e das extracurriculares. Aprendi em que momento eu devo me levar mais a sério e quando eu preciso relaxar e ver a “banda passar”. Hoje, mais do que nunca, compreendo que a vida acadêmica é bem mais do que os bancos escolares, sendo que eles também são importantes. Tudo foi aprendido, inclusive o aprendizado do que não devo aprender **(Redação IV)**.

Achamos que um subgrupo quantitativamente dominante de alunos passa a produzir novos sentidos subjetivos sobre o curso de Pedagogia. Parece-nos que estes sentidos subjetivos apontam na direção de não representar o curso como desimportante, mas de perceber as suas potencialidades e limitações.

c) ocorreram mudanças em outros aspectos da subjetividade na maioria dos alunos, tais como diminuição da timidez, maior consciência social etc

As novas responsabilidades acadêmicas do aluno calouro diante das exigências universitárias podem gerar a autonomia; pelo menos este é um efeito esperado e benéfico ao calouro (PACHANE, 2003). Além deste tipo de contribuição, constatamos que, para a grande maioria dos alunos, ocorreram mudanças em outros aspectos da subjetividade, como a diminuição da timidez, maior consciência social, temores vencidos etc. No início do semestre, esse quadro é bastante diferenciado. É o que nos mostra, a título de exemplo, algumas afirmativas:

Aluno César: Algo que particularmente me incomoda é a diversidade de valores dos

alunos e também dos professores. Parece que no ensino médio não era tão heterogêneo (**Conversa informal**).

Aluna Diana: Antes da UnB, o mundo tinha o tamanho do meu umbigo e agora parece que ele começa a se alargar e também a se aprofundar (**Redação IV**).

Aluno Caio: Até o meu ensino médio sempre ouvia falar muito do mercado. “Caio, você tem que se formar para entrar no mercado de trabalho. Não fique fora do mercado”. O mercado era praticamente um Deus. Agora, em todas as matérias da Pedagogia, ouço bastante os professores falarem sobre a questão social. Já estou até me cansando um pouco desse assunto, mas é bom, pois mexe com as “minhocas” da minha cabeça (**Redação III**).

Aluna Carolina: Estou vivendo um profundo desconforto. Na maioria das matérias utiliza-se muito a participação oral do aluno. Acontece que eu sou um tímulo, um poço de timidez. Oficina Vivencial é particularmente aterrorizante (**Redação III**).

Aluna Ana Teresa: Pode até parecer “engraçado”, mas um dos meus maiores temores para participar na discussão grupal é discordarem da minha orientação religiosa e acharem feio o meu tom de voz (**Conversa informal**).

Da primeira aula até a última, é possível percebemos a construção lenta, contínua e crescente de um movimento grupal onde, para um número considerável dos seus integrantes, a leitura do mundo vem antes da leitura da palavra, e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele (FREIRE, 2004). Acreditamos que a “leitura da palavra” de Oficina Vivencial, ou seja, os textos lidos, os relatos de experiências, os debates etc propiciam alguns elementos na releitura do mundo e de si mesmo. Sendo assim, a subjetividade individual sofre alguns impactos importantes para o seu desenvolvimento em um sentido amplo.

Propusemos no último dia de aula que os alunos produzissem coletivamente no quadro-negro uma estória com o seguinte título: “Oficina Vivencial e eu”. Sobre as mudanças em aspectos gerais da subjetividade, como uma autonomia maior, identificamos os seguintes trechos do texto:

Estória coletiva:

Aluno César: A gente entra como algo submerso, uma raiz por exemplo, e agora eu me metamorfosiei em uma árvore que ainda é presa, mas já vejo algumas coisas do alto.

Aluna Carolina: Aqui eu tenho espaço para dizer e ouvir “não”. Isso tem diminuído a minha timidez, pois eu morria de medo das duas situações.

Aluna Maria: Sou uma pessoa que está passando a ter mais responsabilidade na família depois que entrei na UnB. Ela dá a “responça” e eu a pego. Isso é bom, não sou apenas a mariazinha, a menininha.

Aluno Caio: Embarcamos em uma matéria que a luz maior não é a formação técnica, mas que ajuda e influencia na vida cotidiana. Nesse barco tem também preocupação social.

Aluna Diana: Outras perspectivas para ver e atuar no mundo.

Ainda sobre as mudanças em outros aspectos da subjetividade, como novas características, estados emocionais, valores, mudança de valores etc, vamos ilustrá-las com trechos de outros instrumentos de pesquisa:

Aluno Adilson: É, o semestre terminou e eu sobrevivi. Imaginava não conseguir conciliar minha agenda de trabalho e de família, mas consegui. Imaginava não conseguir acompanhar os passos dos colegas mais jovens, mas consegui. Imaginava que poderia desistir de abrir uma nova vertente para a minha vida depois de 22 anos de atuação, mas consegui ficar ainda mais motivado. É, o semestre terminou, mas minhas forças não. Também não terminou minha motivação, nem mesmo a minha capacidade de sonhar. Terminou sim o primeiro momento de medo, insegurança, incerteza. Ficaram coisas melhores. Bem melhores. É, o semestre terminou, mas há um desejo forte no coração. Desejo de retomar a caminhada. Desejo de dizer: “Que venha o próximo”. Mas, lá no fundo, o medo do novo semestre e seus novos desafios está presente. Também já começa a ficar a saudade de Investigação Filosófica e Oficina Vivencial (**Redação IV**).

Aluna Cássia: Me encontro, talvez, como a menor estrela. Sabe aquela que parece se esconder no céu? Sou eu. Brilho? Aquele brilho que só os mais atentos percebem. Talvez me sinta ainda assim, porque o céu é grande e ainda estou a descobri-lo. E, como é bom descobrir! Que graça teria se fosse tudo revelado logo nesse primeiro semestre?! As tempestades que vieram, muitas vezes, com raios e trovões, me assustaram, mas também me fizeram amadurecer. No céu, então, não há só dias - ou melhor, noites – sem as ditas tempestades, mas sobre elas há uma multidão de estrelas que não cessam de espalhar seu brilho, cada uma com sua intensidade e ritmo. Me encontro pequenina, descobrindo a cada anoitecer, uma nova estrela (**Redação IV**).

Aluna Telma: Me sinto mais segura e certa da minha escolha. Oficina me ajudou tanto nisso, como foi importante também para desenvolver minhas habilidades, por exemplo, falar em público. Eu ainda fico nervosa na hora de falar, porém expresso com mais facilidade minhas ideias, não só nessa aula como nas outras também. Esse espaço serviu também para eu me relacionar melhor com as pessoas dessa turma, pois eu tenho aula com duas turmas, então aqui eu tive a oportunidade de estar mais próximas dela, o que não ocorria muito nas outras aulas. Isso foi muito importante para a minha permanência no curso e pelo sentimento de alegria que agora estou vivendo aqui na faculdade. Construí e desconstruí muitas coisas, entrei em contato com muitas novidades que me fizeram “abrir” a mente. Para terminar, acredito que o 1º semestre é como se fosse a base da minha casa, que eu tenho certeza que foi bem construída e assim não vai derrubar o resto da casa, que será o meu curso daqui pra frente (**Segunda autoavaliação**).

Aluna Janine: Ao chegar à Universidade não sabia ao certo o que poderia encontrar. Senti medo de não conseguir, de ficar sozinha e de não ser o curso que gostaria. Junto com o sentimento de medo, criei muitas expectativas da universidade, do curso e das pessoas, mas analisando toda a minha trajetória pude perceber que obtive muitas mudanças e que estou bem diferente no final deste semestre. Me sinto mais segura, mais decidida e mais madura. Sei que faço parte da diversidade cultural existente aqui, e tenho a consciência que tudo que existe aqui também é meu. Consegui deixar de lado muitos preconceitos que carregava e espero poder passar tudo que aprendi para as outras pessoas que chegarão à UnB com o sentimento que tive quando cheguei. E quem sabe fora da UnB também, pois a minha consciência social quer ir além da universidade (**Redação IV**).

Aluna Rosa: A volta para a vida acadêmica após duas décadas foi mais produtiva do

que o esperado. Todas as obras lidas – e aqui preciso confessar que não foi privilégio apenas da bibliografia de Oficina Vivencial – me levaram a uma nova luz sobre temas já pensados e, alguns, sedimentados. Mesmo a convivência com meus colegas, que eu supunha (no ranço do preconceito) enfadonha devido à diferença de idade, tornou-se uma grata surpresa. Saírei daqui melhor que entrei, disso não tenho dúvida (**Segunda autoavaliação**).

Aluno Mateus: Cheguei ao final do semestre e muita coisa mudou. Deixei de ser o garoto que falava besteira e agora posso dizer que estou cada vez mais próximo de realizar o meu sonho: o de me tornar um educador. Como calouro, descobri um mundo novo, ao qual tudo é interligado e que novidades surgem a cada novo instante. Ao chegar aqui, vejo um mundo totalmente diferente do que eu imaginava, pois aqui as coisas acontecem da maneira mais interessante possível. Sempre me perguntava se aqui era realmente o meu lugar, onde eu deveria estar, e hoje eu vejo que não foi um engano, que este é o meu lugar, o qual foi feito para que eu me sentisse bem e com vontade de ir além. Talvez, se tivessem me contado como seria, eu pudesse ter acreditado sem ter aquilo como real, mas vivenciando tudo isso, vejo como meus medos e minhas angústias pela universidade mudaram. Nisso, Oficina foi um grande espelho. Posso dizer que agora sou outro Mateus que não tem mais tanto medo, e que daqui a pouco tempo, vai poder gritar para que os que irão sentir a mesma alegria que eu a tão famosa e acolhedora palavra da universidade: CALOURO! (**Redação IV**).

Aluna Sofia: Falar mais uma vez sobre a minha condição de caloura é um pouco difícil, pois já não me considero mais caloura. Afinal, estamos no final do semestre. A verdade é que isso é um grande alívio, pois já se passaram todas as provas, seminários, fóruns do moodle, textos, leituras, resenhas, autoavaliações. Mas, no fundo, ainda carregamos dúvidas: que matérias pegar? Que professores escolher? Que horários estudar? Contudo, é importante refletir sobre o que passou para que se possa cometer erros novos. Acima de tudo, é hora de se assumir veterano, mas sem se esquecer das lições que aprendemos como, por exemplo, saber aceitar as diferenças, respeitar ideias diversas; isso é uma postura que se deve assumir até o fim do curso (**Redação IV**).

Aluna Lélia: Sinto que cresci esse semestre, não só academicamente, mas também como pessoa. Ouso dizer que cresci mais como pessoa, pois a universidade é um lugar onde se encontra pessoas de todo tipo, e essas diferenças incitam a tentar entendê-las e aprender com elas. Acredito que foi isso o que aconteceu comigo. Pode ter se passado só um semestre, mas as mudanças pelas quais vivenciei, só conseguiria aqui (**Redação IV**).

Vários aspectos se destacam nas falas anteriores, mas há um que particularmente é mais forte, pois contempla a questão da alteridade. Nesse sentido, segundo Tacca (2006a, p. 62-63), o que mais dificulta as relações “é o acirramento de posições na indisponibilidade de compreender os motivos do outro, pano de fundo de suas opções. A compreensão mútua é, assim, condição para a comunicação bem-sucedida”. Dos outros aspectos, ainda queremos pontuar que algumas mudanças são mais superficiais, ou seja, mudam as representações, por exemplo, de situações novas que o sujeito se defronta. Em outros sujeitos as mudanças são mais profundas e, portanto, chegam a gerar novos sentidos subjetivos quanto à mesma questão do novo. Por fim, podemos frisar que a experiência de Oficina Vivencial parece se

desdobrar em momentos posteriores e, como isso, se reflete em outros espaços fora da escola. Esse é o caso de uma maior consciência social. Acreditamos que esta é uma mudança bastante substancial.

4.2 Estudos de caso

4.2.1 Caso Rita

4.2.1.1 Caracterização

Rita tem 31 anos. Nasceu e sempre residiu em Brasília. É solteira. Estudou somente em escolas públicas. Começou a trabalhar aos 18 anos. Fez pré-vestibular e passou a ser monitora de Matemática. Ela trocava esta prestação de serviço pela gratuidade das mensalidades no pré-vestibular.

Em 2002, ela foi aprovada no vestibular para Psicologia na UnB e em um concurso numa instituição bancária. Tanto o curso quanto o trabalho no banco eram diurnos. Ela necessitava trabalhar. Por isso confirmou a atividade bancária e abandonou o curso. O que a levou a escolher Psicologia foi o fato de ela se considerar um “rato de biblioteca” e ter começado a ler livros nesta área de conhecimento, daí veio o interesse em “querer saber como a pessoa funciona”. A relação dela com os livros foi verticalizada com a mudança para a casa do avô, após a separação dos pais. O avô foi seminarista, possui uma vasta biblioteca, é especialista em latim e tem uma profunda relação de troca com Rita.

A escolha do curso de Pedagogia para o segundo vestibular de 2008 e a permanência nele se deu em função de três fatores: a irmã ia fazer vestibular e ela também fez a sua própria inscrição para incentivá-la; ela criou uma considerável indisposição com o curso de Psicologia, pois sentiu-se mal recebida ao interagir com professores e funcionários; e, por fim, tinha motivação para ter contato com o curso de Pedagogia e conhecer a sua estruturação e as possibilidades de atuação do pedagogo. A recepção que ela teve na Faculdade foi boa, pois teve a semana do calouro (passeio pela UnB, apresentação de Bumba Meu Boi, muitas informações sobre o curso etc) e a contribuição de todos os espaços curriculares.

Rita participa do pagamento das despesas da sua casa. É evangélica e contesta muitos aspectos da Igreja e da doutrina cristã. A maioria dos professores do ensino médio tinham uma boa impressão sobre ela. No período do pré-vestibular, enquanto boa parte dos alunos ia para casa ou se ocupava com atividades lúdicas, ela ficava estudando. A área que ela gosta mais é

Matemática, e depois, Física. Voltamos a perguntar pela escolha da Psicologia e ela disse que “a Psicologia tem esse lado metódico também”. A maior dor para ela é ter poucos amigos e a maior delícia é aprender. Os projetos futuros que mais a mobilizam são viagens. De imediato fará uma viagem de mochila pela América do Sul e depois pela Europa. Em 2011, pretende fazer um trabalho voluntário de educação popular no Quênia. A longo prazo quer realizar o grande sonho de conhecer o Japão.

4.2.1.2 Impactos de Oficina Vivencial na subjetividade individual do sujeito

Identificamos que, no caso de Rita, têm destaque cinco impactos favorecidos pelo espaço curricular de Oficina Vivencial: a) mudança na representação da universidade e do curso de Pedagogia; b) mudança na forma de ver o erro; c) produção de sentidos favorecedores da capacidade de interação social; d) produção singular do sujeito ao ser acrescentado, e acrescentar, na aprendizagem e desenvolvimento; e) diminuição da timidez.

a) mudança na representação da universidade e do curso de Pedagogia

No caso de Rita, foi possível notarmos que houve uma mobilização oriunda da transição do ensino médio para o ensino superior e a sua elaboração. Isso fica evidente quando percebemos em alguns instrumentos de pesquisa o sentido subjetivo da sua condição de caloura no início e no término do semestre. A forma como Rita subjetiva ser caloura nesse momento inicial é marcada por uma forte emocionalidade caracterizada por contradições, início de desidealizações sobre a universidade, dúvidas etc. Sobre esse momento, ela expressou:

Neste primeiro semestre, os sentimentos são uma mescla de curiosidades, medo e alegria. Um universo novo se mostra quase onipresente na vida de calouro. O dia a dia precisamente conhecido, confortável, passa a ter outra dinâmica com a UnB como sol. A primeira semana me pareceu confusa, não sabia encarar a faculdade. O acolhimento dos calouros pelos veteranos trouxe, portanto, uma inclusão e desmitificação da UnB necessária a este momento inicial. No entanto não dizimou a turbulência de emoções deste início. Certamente este princípio de semestre é um cesto de perguntas sem respostas. Parece-me que por instantes voltamos à infância, onde tudo é novo e existe um convite para descobertas. Como sou uma universitária novata com mais de 30 anos, busco apreciar cada momento, cada emoção, mas sem perder o foco (**Redação I**).

Completamento de frases:

23 – **Agora eu me sinto** em marcha.

- 31 – **Desejo que minha universidade** amplie minhas visões.
- 32 – **Estar agora como aluna da UnB** é inesperado.
- 35 – **Como caloura o meu sentimento mais forte** é de recomeço.
- 36 – **Ser calouro** é perguntar sobre direções.

Em meados do semestre, foi possível identificarmos indicadores das transformações em relação à representação da universidade, do curso de Pedagogia e do papel de todos os espaços curriculares nessas mudanças:

Um mundo repleto de possibilidades e novos conhecimentos. É como eu vejo a Universidade de Brasília e o curso de Pedagogia. Por ter vivido toda a minha trajetória escolar na rede pública, estar na universidade é uma conquista. Já a Pedagogia é uma descoberta curiosa e prazerosa. O ensino superior para um aluno de escola pública não é destino certo. Muitos estudam somente o necessário para que lhes possibilitem um emprego razoável, visto que parte destes alunos é arrimo de família. Apesar de estar hoje na UnB, a minha trajetória não foi muito diferente destes alunos. Recebi, no entanto, apoio da família, quando decidi estudar para ingressar em uma universidade federal. Nesta época fiz vestibular e concurso público. Fui aprovada em ambos. No entanto, por ajudar nas despesas de casa e ter optado por um curso diurno, tive que escolher o emprego. Somente após sete anos pude retornar aos estudos na universidade. Fato este que, para mim, é uma vitória. Encaro a UnB com segurança e orgulho por conhecer bem os caminhos que me trouxeram até aqui. Eu vejo a universidade não somente como local acadêmico, mas também como parte da minha trajetória. O curso de Pedagogia, particularmente, é uma descoberta inesperada. Mesmo sendo filha de uma pedagoga e possuindo uma afinidade com a escola e o ensino em si, nunca pensei que a pedagogia faria parte do meu caminho. Hoje, não obstante, encantam-me as possibilidades de atuação e o papel social do pedagogo. As disciplinas, mesmo sendo do primeiro semestre, mostram as relações e o mundo de uma maneira mais crítica. Estou enamorada do curso e talvez este fato turve um pouco a minha visão, mas encaro a Pedagogia com um sentimento de responsabilidade social profundo. O curso para mim tem valor de crescimento profissional, sim, mas traz consigo também este valor de retribuição à sociedade. Os questionamentos levantados em sala de aula independem da disciplina, reforçam este elo social e o papel do pedagogo. Lembro-me que, ao chegar para a palestra de boas-vindas aos calouros, um deles citou que se tivéssemos em dúvida quanto ao curso era melhor não começar porque a Pedagogia é apaixonante e de fato ela o é (**Redação III**).

No final do semestre, os sentidos subjetivos de Rita quanto à condição de caloura, à universidade e ao curso de Pedagogia já se dão em uma qualidade diferenciada em relação à inicial. O seguinte trecho de redação nos trouxe indicadores do que afirmamos:

Hoje acredito que a universidade é mais viva e positiva do que pensava. A UnB deixou de ter uma imagem desfavorável de um local onde o ensino é secundário para vir a ser um espaço de transição e trânsito de ideias. Obviamente, a Faculdade de Educação é parte da minha vida agora e parece-me que nunca estive fora deste lugar. Quanto ao curso de Pedagogia, apesar do exemplo de uma mãe pedagoga, não me recordo de valorizar tanto esta área quanto agora. Por todo o material lido e discutido nas diversas disciplinas, aprendi a importância do papel do educador. Tenho, no final deste semestre, uma visão apaixonada pela Pedagogia e pelo papel desempenhado por estes profissionais na formação do indivíduo. Portanto, este primeiro semestre de UnB foi decisivo na minha escolha de permanecer no curso e na construção da minha opinião sobre a universidade e a Pedagogia (**Redação IV**).

Rita até então não diferencia os impactos que ela experimenta em cada um dos diferentes espaços curriculares. Com base nas autoavaliações e em um trecho de entrevista, foi possível termos elementos sobre os impactos específicos da Oficina Vivencial:

Oficina Vivencial é uma daquelas disciplinas que parece te sido estudada por toda a vida e com renovação constante. As reflexões levantadas em sala de aula são enriquecedoras. O entrosamento entre alunos-alunos e alunos-professor, de fato, derrubam barreiras de aprendizagem. Disciplina essencial para todos os cursos, pois trata do ser humano como um todo, com o olhar de fora e como elemento participativo, de maneira crítica. Acredito que a maneira que o professor aborda a turma é confortante. A linguagem utilizada é tão do nosso cotidiano, com os ditados e músicas citadas, que aproxima e desperta o interesse. A forma de conversar ensinando faz com que o aluno se sinta parte da aula e do processo de aprendizagem. E principalmente para um aluno do noturno, é uma aula dinâmica e estimulante, que afasta o cansaço de um dia de trabalho e possibilita assimilar o conhecimento (**Primeira autoavaliação**).

Acredito que as aulas foram enriquecedoras sob aspectos acadêmicos e do cotidiano. As abordagens dos diversos temas foram apropriadas para a sala de aula e abertas às discussões (**Segunda autoavaliação**).

Creio que Oficina Vivencial ameniza a ansiedade deste momento de transição. É como se gerasse uma zona de conforto e auxiliasse, juntamente com a semana do calouro e a recepção dos veteranos, esta nova etapa. O fato é que, independente da idade do calouro e da experiência escolar, Oficina constrói um espaço de discussão para a vida e para a universidade (**Entrevista**).

b) *mudança na forma de ver o erro*

É importante lembrarmos que na abordagem histórico-cultural a presença das relações sociais na construção do ser humano é uma formulação central. É nessa instância social que se tecem as múltiplas maneiras de expressão de uma cultura (MONTENEGRO, 2004). Pontuamos também que o desenvolvimento e a aprendizagem que se dão nesse plano macro não prescindem do individual. Para Vigotsky, ocorre uma articulação entre o indivíduo e a sociedade na constituição da psique humana, que é cultural. O social está presente no indivíduo, mas não é uma dimensão exógena a ele (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2009). Para González Rey, o social é fundamental na formação da subjetividade. O social e também o individual são tidos como dois momentos na constituição da subjetividade. O indivíduo, ao mesmo tempo, é constituído e constitui a subjetividade social (GONZÁLEZ REY, 2002a).

Esta fundamentação teórica nos auxilia a vermos o ser humano nas suas complexas maneiras de apreender e atuar no seu cotidiano. Uma dessas maneiras de apreensão e ação diz respeito ao erro. Entendemos que o erro, na subjetividade social, é concebido como algo ruim e que deve ser evitado em qualquer situação. Errar é sinônimo de involução, de fracasso. Essa

visão é permeada pela lógica aristotélica que é linear e positiva, centrada no produto. Uma outra lógica, a dialética, que é negativa e contraditória, centrada no processo, ainda não é hegemônica.

Parece-nos que, para Rita, sobretudo no início do semestre, ainda era muito forte a concepção pouco reinventada oriunda da subjetividade social sobre a questão do erro. Achamos que se soma a isso uma subjetividade individual com um alto padrão de exigência. O completamento de frases e a redação I nos oferecem indicadores tanto da concepção quanto do padrão referidos:

Completamento de frases:

- 1 – **Eu sou uma pessoa** de hábitos e manias fortes.
- 4 – **Sinto medo** de errar.
- 18 – **Na dúvida** tenho sempre certeza.
- 21 – **Quero saber** ser menos cobradora de mim mesma.
- 46 – **Me preocupo** com o tempo para fazer as coisas certas.

A universidade e tudo o que a cerca ainda me parecem um enigma. O moodle, por exemplo, a cada acesso é uma descoberta. Lograr êxito na tarefa on-line solicitada pelo professor é quase uma busca ao tesouro perdido. Existe o medo de errar, alegria por estar aqui e curiosidade de saber o saber dos professores. Todos estes sentimentos coexistem em mim (**Redação I**).

Em instrumentos de pesquisa, aplicados no final do semestre, foi possível identificarmos algumas mudanças na representação e até mesmo no sentido subjetivo de Rita quanto a questões que envolvem o erro e também a contribuição de Oficina Vivencial nessas mudanças:

Cansaço e alegria fazem parte da minha vida no final do semestre. Não sei se posso me sentir realizada ainda, já que faltam algumas disciplinas serem finalizadas. Tenho certeza que sobrevivi a este primeiro período, pois permaneço na UnB e no curso de Pedagogia. Mais que sobreviver, “comecei a viver”, pois me tornei um pouco mais leve ao lidar com as exigências acadêmicas e até mesmo do meu dia a dia. As coisas podem sair de um jeito ou de outro (**Redação II**).

- 1 – As mudanças buscadas, almejadas revigoram a vida.
- 2 – Quando se cria, aprende-se, no entanto é necessário superar obstáculos.
- 3 – Os obstáculos superados, no processo de aprendizagem, criam novos indivíduos. (**Construção de frases**).

As propostas levantadas por Oficina Vivencial possibilitaram um novo modo de ver o erro como uma etapa importante e não somente como algo negativo. A convivência com a diversidade na sala de aula e a liberdade de expressão concedida a todos também possibilitaram esta nova visão (**Entrevista**).

c) produção de sentidos favorecedores da capacidade de interação social

Vamos iniciar a análise desse item por meio do completamento de frases e de uma

conversa informal que nos apresentam alguns indicadores da subjetividade individual de Rita sobre a sua interação social:

Completamento de frases:

- 7 – **O meu maior problema** é lidar com as pessoas.
- 13 – **As diferenças** me atraem e me espantam.
- 14 – **Fico chateada** quando não consigo ser amável.
- 28 – **Tratarei de obter** mais relacionamento social.
- 41 – **A vivência mais importante na minha vida escolar** foi com os livros.
- 46 – **Me preocupo** com a troca com os colegas.
- 49 – **Se eu fosse professor o tipo de trabalho que eu faria** seria participativo.
- 54 – **Eu aprendo** quando interajo.
- 68 – **Acho legal quando acontecem nas aulas** muitos debates.

Tenho uma tendência em ficar na minha quando interajo e às vezes as pessoas acham que eu sou muito quieta e até mesmo apática. Concordo com a visão de que eu sou quieta, mas apática não. Por dentro de mim, se soubessem, eu sou um vulcão **(Conversa informal)**.

Identificamos nesses indicadores que existe o reconhecimento de uma dificuldade de Rita quanto a “lidar com as pessoas”, e também o grande potencial de aprendizagem e superação que a interação social propicia. Alguns indicadores indiretos da dificuldade apontada acima, e que eram a regra durante o início do semestre, podem ser exemplificados com as seguintes posturas: cabeça baixa, ombros caídos, em grande parte dos trinta minutos do lanche ela permanecia sentada na sua cadeira sem conversar com os colegas etc.

A partir de meados do semestre, começou lentamente um processo de interação social de Rita. Ao término do semestre, os indicadores indiretos eram outros: a cabeça e os ombros ergueram-se, durante boa parte do lanche era comum vê-la conversando em subgrupos variados etc. Um indicador que consideramos bastante expressivo desse tecido social construído e construtor de Rita está na redação III, sobretudo por ela ter apontado a importância desse tecido na permanência dela no curso e, portanto, ter funcionado como um elemento que não contribuiu para a sua evasão escolar.

Neste mês de julho, confesso que me sinto mais cansada que nos meses anteriores. Trabalhar e estudar é muito bom, mas também é fatigante. Acredito que os colegas foram fundamentais no combate ao cansaço, pois havia incentivos nas palavras e gestos, que me impedia de desistir. Os telefonemas que eu recebia e os e-mails, sempre com uma palavra amiga que me impelia a vir às aulas mesmo quando meu corpo e mente queriam dormir. Sei que este primeiro período foi primordial e decidi se ficaria ou não. Estou orgulhosa de ter superado todos estes meses e estar aqui **(Redação III)**.

Alguns elementos já apontados por Rita e os impactos de Oficina Vivencial aparecem na entrevista:

A interação social proposta e colocada em prática por Oficina Vivencial permitiram o surgimento de amigas que desempenharam papel importante no decorrer do

semestre. Principalmente, no final do semestre quando o cansaço físico começa a perturbar o ânimo, o incentivo dos colegas foi fundamental (**Entrevista**).

O papel da interação social em Oficina Vivencial que Rita destaca, tem a contribuição considerável do trabalho em grupo. O ensino em contextos grupais é uma técnica que pode ser favorecedora de uma postura participativa, cidadã e criativa do aluno (AMARAL, 2004; RANGEL, 2005). Nesse sentido, coincidimos com as autoras, ou seja, as técnicas devem estar a serviço da aprendizagem e o desenvolvimento do educando e não constituem um fim em si mesmas. As técnicas podem estimular o exercício imprescindível do diálogo e da reflexão em contextos educativos.

d) produção singular do sujeito ao ser acrescentado, e acrescentar, na aprendizagem e desenvolvimento

“O sujeito só vai desenvolver-se na tensão de sua produção singular ante a possibilidade de alimentar com sua experiência o que aprende e de alimentar o seu mundo com aquilo que aprende” (GONZÁLEZ REY, 2006, p.32). Esta tensão desempenha um papel fundamental no caso de Rita, pois achamos que se dá em um grau considerável o fato de ela acrescentar e ser acrescentada no seu desenvolvimento a partir da sala de aula.

Entendemos que por meio de alguns elementos singulares de Rita a aprendizagem é subjetivada para além de uma escala meramente instrumental, focada nas necessidades pragmáticas. Ela não despreza essa dimensão que a aprendizagem propicia, mas busca sobretudo a reflexão e um senso crítico no cotidiano. Parece-nos que, por exemplo, o diploma do curso superior será uma consequência importante do envolvimento com o conhecimento sistematizado, mas não será a causa única. A constituição desse sentido subjetivo da aprendizagem de Rita teve elementos indissociáveis da subjetividade individual e social. O completamento de frases e a entrevista nos propiciam alguns destes elementos:

Uma experiência fundamental para mim foi ter morado com meu avô após a separação dos meus pais. Eu ainda era criança. Minha mãe, minha irmã e eu nos mudamos para a casa dele. O meu avô foi seminarista e tem uma cultura escolar muito ampla. Ele era professor de latim. A biblioteca dele também é grande. Foi a primeira vez que convivi com uma biblioteca. Isso me fascinou. Por volta dos quinze anos eu já tinha lido muitos livros do Shakespeare. Sinto que também esse contato com o mundo das ideias favoreceu uma certa desadaptação diante do mundo, pois antes de aceitar algo tem de passar pelo meu filtro. Na religião, por exemplo, é assim (**Entrevista**).

Completamento de frases:

6 – **O momento mais feliz** é ler.

8 – **O que mais me preocupa** é não conhecer o mundo.

- 11 – **Tenho muito prazer** em assistir filmes clássicos e desenhos antigos.
- 14 – **Fico chateada** com injustiças.
- 15 – **Minha forma de entender** é complexa e muito peculiar.
- 27 – **Reflito bastante sobre** minhas possibilidades.
- 31 – **Desejo que minha universidade** amplie minhas visões.
- 34 – **O curso de Pedagogia** pode ampliar meu compromisso social.
- 56 – **A leitura** eu amo, faz parte do meu universo desde criança.
- 59 – **Aprender é significativo para mim quando** contribui para melhorar a mim e eu melhorar o mundo.

Acreditamos que é muito importante ter estas informações sobre a configuração subjetiva de Rita no que diz respeito à aprendizagem. Os impactos de Oficina Vivencial se deram a partir desta configuração. No caso destes impactos, destacamos essas informações:

A discussão de assuntos diversos, não só do mundo acadêmico, levanta questões essenciais para a vida. Os filmes vistos, devido a sua qualidade, acrescentam cultura e discussões sobre assuntos da vida cotidiana. Por abordar o ser humano como um todo e suas particularidades, aproximam-se as realidades, permitindo um novo olhar sobre as diferenças (**Entrevista**).

Tem algumas vivências que eu levo um tempão para “digerir” o que aconteceu. Uma delas foi quando trabalhamos a condição de calouro por meio das esquetes cênicas, depois debatemos as esquetes com o auxílio da nossa vivência individual e fazendo a ponte com os textos lidos. Outro dia me peguei até mesmo na fila do supermercado pensando em tudo isso. Por outro lado, quando consigo falar para toda a turma, sinto o impacto legal que às vezes a minha fala causa. Fico satisfeita com a contribuição que dou e até mesmo vaidosa. A vaidade em certa dose é positiva? Acho que sim (**Conversa informal**).

A título de ilustração de uma produção singular concreta de Rita em Oficina Vivencial, trazemos parte de um trabalho extraclasse que ela realizou sobre o livro de Alves e Dimenstein (2003). Propusemos que fossem destacados três aspectos do livro e elaborada uma opinião pessoal para cada um deles. Um dos aspectos foi que a escola não se interessa pelos saberes que a criança já tem. O comentário de Rita:

De fato a escola desconsidera os saberes dos alunos e suas experiências de vida. É exatamente esta distância da realidade que faz com que muitos alunos não se sintam incluídos na educação e acabam por atravessar a vida escolar anestesiados com um simples propósito de sobreviver à vida acadêmica. Um educador que somente cumpre a cartilha, ou seja, o currículo estabelecido, não provoca a curiosidade do saber no educando. Uma criança cuja mãe é feirante provavelmente possui conhecimentos variados sobre o comércio e o valor do dinheiro e mercadorias, mas, quando chega à sala de aula, começa a aprender sobre a Revolução Industrial, o capitalismo, as relações de trabalho de uma maneira tão enrijecida e padronizada, que não consegue relacionar o que aprendeu com a sua realidade, o que logicamente não provoca interesse na criança. Os saberes que os alunos já trazem quando chegam à escola são provenientes dos mais diversos locais: a família, os colegas, as histórias que já ouviram e outros. Desconsiderar uma vivência em prol de outra por questões raciais ou econômico-sociais é preconceituoso e também dificulta o aprendizado. Aprendemos quando internalizamos aquele novo conhecimento como nosso e se a

escola não possibilita este processo pela distância proposital entre teoria e realidade, não devemos admirar o grande número de alunos que possuem pavor e trauma da escola e de seus métodos (**Trabalho extraclasse**).

e) *diminuição da timidez*

Consideramos que a diminuição da timidez é um dos impactos significativos de Oficina Vivencial no processo de desenvolvimento e aprendizagem de Rita, sobretudo, quando ponderamos que, segundo Tacca (2006, p. 50):

Não haverá processo de intervenção para a aprendizagem consistente se, por medo ou insegurança, o aluno esconder seu processo de pensamento, evitando externalizá-lo. Conhecer e comunicar o próprio pensamento não é uma atividade fácil, situação na qual muito pouco se coloca os alunos no cotidiano escolar.

Na construção de uma aprendizagem consistente existem dificuldades. Rita, em um instrumento de pesquisa (construção de frases), aplicado no início do semestre, nos coloca um conteúdo que aborda essa questão. Ela não particulariza o obstáculo da timidez como sendo uma das dificuldades, mas no seu caso bem que poderia sê-lo. Isso tendo em vista uma subjetividade individual que hoje se caracteriza, entre outros aspectos, pela introspecção:

Quando se cria, aprende-se, no entanto é necessário superar obstáculos (**Construção de frases**).

Com a finalidade de um esclarecimento melhor, trazemos outros trechos de instrumentos de pesquisa aplicados no início do semestre:

Me vejo razoavelmente ativa em trabalhos de pequenos grupos e pouco ativa em atividades que eu tenha que me expor para o grupão. No pequeno grupo eu me sinto um pouco mais à vontade. No grupão ocorre uma espécie de trava que me bloqueia (**Redação I**).

O clima da sala de aula é convidativo para que eu me exponha, mesmo que minimamente, mas eu ainda me sinto com dificuldades para botar pra fora o meu impulso interno de falar (**Primeira autoavaliação**).

Na entrevista, realizada em meados do semestre, um aspecto que chamou a nossa atenção foi a reincidência do tema da timidez. Esta reincidência passou a ser um indicador indireto para nós.

Sobre os impactos de Oficina Vivencial em Rita quanto à timidez, em instrumentos aplicados no final do semestre e também oriundos de uma conversa informal, ela informou:

A contribuição de Oficina Vivencial para superar a minha timidez e, portanto, no aperfeiçoamento da minha capacidade de ouvir e falar em grupo foi considerável, já que a minha introspecção oral sempre tem sido algo marcante. O fato é que as participações nos debates foram gradativamente diminuindo a timidez, ou melhor, diminuindo o medo de participar socialmente de um grupo. No entanto, de modo

geral, ainda permaneço com um discurso um tanto lacônico. Passei a aceitar mais a dificuldade dos outros e ouvir mais as pessoas que eu pensava não terem muito a contribuir intelectualmente. Olho as pessoas de maneira diferente como parte do processo de aprendizagem (**entrevista**).

Ainda deixo de me expressar por alguns motivos. Acho que a vergonha é um deles. A novidade é que agora ela é menos intensa e menos frequente (**Redação II**).

Nas últimas aulas tenho me sentido mais integrada comigo mesma e com a turma. Consigo expressar meus pensamentos de uma forma boa no pequeno grupo e de uma maneira razoável no grande grupo. Acho que, por exemplo, os desenhos com giz no quadro e o trabalho com argila facilitou essa expressão oral. Esse ganho também está sendo levado para as minhas relações familiares e de trabalho (**Segunda autoavaliação**).

Uau! Parece que estou saindo do casulo (**Conversa informal**).

Esses trechos selecionados nos levam outra vez a nos utilizarmos da contribuição de Tacca (2006, p. 50):

[...] a estratégia pedagógica necessária aos processos de ensino-aprendizagem tem seus alicerces nas relações com a utilização plena do diálogo no trabalho compartilhado. O diálogo é o cerne da relação na aprendizagem, em que as partes envolvidas fazem trocas e negociam os diferentes significados do objetivo do conhecimento, o que dá relevância ao papel ativo e altamente reflexivo, emocional e criativo do aluno e do professor.

Como pode ser visto, essa autora pontua o papel fundamental que o diálogo tem nas relações pedagógicas.

4.2.2 Caso Gabriela

4.2.2.1 Caracterização

Gabriela nasceu na cidade do Rio de Janeiro e atualmente tem 25 anos. Já morou na cidade em que nasceu e desde criança reside em Brasília. Tem irmãos. Somente no pré-primário e na 1ª série estudou em escola privada. O restante da sua escolarização foi na escola pública. Da 8ª série até o 2º ano do ensino médio, trabalhou com aulas particulares remuneradas para os filhos dos vizinhos. Na UnB, instituição onde terminou o curso de Enfermagem, também teve atividades remuneradas de monitoria e participou do programa de iniciação científica. Nesse período, realizou algumas consultorias para o Ministério da Saúde juntamente com alunos e um professor do curso de Serviço Social. O interesse por diferenças culturais e por ajudar o outro, manifestado ainda durante o ensino fundamental, traduziu-se na

identificação com vários cursos. Ela se decidiu por Medicina e passou a estudar muito para tal. A sua classificação no Programa de Avaliação Seriada da UnB a habilitou para o curso de Enfermagem. Decidiu fazê-lo e depois tentaria o vestibular para Medicina. Ela passou a perceber que, com a Enfermagem, a ciência do cuidado, poderia fazer mais pelos outros do que com a Medicina, sobretudo pelos diagnósticos estarem mais centrados na saúde do que na doença. É interessante observarmos que ela cursou matérias de várias áreas, como Psicologia, Letras, Saúde Coletiva, Serviço Social e Pedagogia (licenciatura).

O interesse pela área de Pedagogia veio principalmente de dois fatores: a empatia com a Pedagogia, pois o enfermeiro é um educador da saúde e para se solidarizar com a mãe que se matriculou em um cursinho e ia prestar vestibular para a UnB. Ela foi percebendo na Pedagogia a possibilidade de trabalhar com Pedagogia Hospitalar. Existem também outras frentes de trabalho que articulam Pedagogia e Enfermagem: redação de materiais educativos para o Ministério da Saúde, prevenção primária (informação), prevenção secundária (doença instalada, mas possível de ser controlada). As duas formas de prevenção têm por base processos de re-educação. Outro aspecto é que, ao trabalhar com saúde na família, são identificadas pessoas que não sabem ler e escrever. Isso requer a intervenção pedagógica para superar esse quadro. Atualmente, ela trabalha como enfermeira em uma empresa especializada na coleta de células-tronco.

Gabriela auxilia financeiramente nas despesas de casa e desde criança contribui no cuidado com o irmão mais novo e nas tarefas domésticas. O dinheiro é importante, porém secundário. Só consegue trabalhar com o que acredita. Já trabalhou em projetos sociais quando era aluna da graduação em Enfermagem e agora está engajada em projetos sociais na Igreja Evangélica que frequenta, tais como Educação de Crianças (evangelização e construção de valores) e Missão Vida (recuperação de mendigos). Na igreja, aprendeu a tocar piano.

4.2.2.2 Impactos de Oficina Vivencial na subjetividade individual do sujeito

Identificamos que, no caso de Gabriela, têm destaque cinco impactos favorecidos pelo espaço curricular de Oficina Vivencial: a) aprofundamento da valorização da condição de caloura; b) re-elaboração de novos significados quanto à questão de valores e a profissão; c) mudanças na percepção das práticas pedagógicas; d) aperfeiçoamento do exercício de ouvir; e) favorecimento de novos estados emocionais para a inserção nos outros espaços curriculares.

a) *aprofundamento da valorização da condição de caloura*

A subjetividade social é construída nos espaços relacionais de atuação dos sujeitos. Por meio desse macroconceito, é possível compreendermos os processos de produção e de organização de significados e sentidos subjetivos no âmbito social. Estes significados e sentidos impactam o indivíduo nos seus sentidos subjetivos. Por outro lado, a atuação dos sujeitos também impacta a subjetividade social (GONZÁLEZ REY, 2003). Os significados e os sentidos fazem uma espécie de balizamento sobre, por exemplo, o que é ser calouro nos nossos espaços relacionais.

Gabriela apresenta a percepção da subjetividade social acerca da condição de calouro no instrumento de completamento de frases. Em outro instrumento – no caso a construção de frases – ela traz o seu sentido subjetivo para o discente iniciante:

Completamento de frases:

37 – A nossa cultura vê quem inicia algo como um desprovido de saber.

1 – Ser calouro é ser um caderno que ainda está na metade e tem um monte de coisas para escrever.

2 – O calouro é mais feliz porque percorre o caminho e não tem domínio de onde vai chegar.

3 – Estar calouro é saber que tudo tem a primeira vez e por isso sempre seremos calouros de algo (**Construção de frases**).

Na frase 37, é apresentada a visão da subjetividade social acerca do iniciante e, portanto, do calouro, como “um desprovido de saber”. Existe nessa concepção uma desqualificação, uma espécie de anulação daqueles que estão começando alguma atividade. Nas frases 1, 2 e 3 temos elementos da subjetividade individual de Gabriela portando uma concepção do novato, do calouro, que apresenta diferenças estruturais em relação à subjetividade social, ou seja, parece-nos que esta foi reinventada, filtrada e apresenta uma visão diferenciada oriunda de uma postura ativa do sujeito. Podemos notar que a forma como Gabriela subjetiva o espaço social em relação à condição de calouro é altamente positiva, pois na construção de frases associa o iniciante a alguém que porta uma história de vida, o desconhecido pode ser visto como fonte de felicidade e, por fim, ser calouro é uma constante para o ser humano desde que ele se proponha a fazer algo diferente. É importante termos em conta que os dois instrumentos foram aplicados no início do semestre.

Achamos que Oficina Vivencial pode ter contribuído para essa concepção de calouro de Gabriela por meio de muitos momentos de debates grupais, por exemplo. Eles se

originaram, possivelmente, a partir do texto do anexo D, do filme “O Garoto” de Charles Chaplin, dos relatos de vivências dos alunos etc.

Acreditamos que esta contribuição de Oficina Vivencial se deu no sentido de aprofundar uma concepção de calouro que já no início do semestre apresentou-se, segundo o nosso ponto de vista, como avançada. Ao término do semestre, através de entrevistas, tivemos indicadores de que o aprofundamento se deu por meio do acolhimento e os desdobramentos deste, por exemplo, na valorização da condição de caloura:

Quando nós entramos no curso de Pedagogia, éramos várias pessoas egressas de diferentes lugares, cursos, idades, estados civis, situações, o que, de certa forma, fazia de cada indivíduo um ser único. Aliás, Pedagogia é um curso muito diverso; e o nosso curso na UnB favorece muito a dispersão das pessoas, já que se pode trabalhar com sua afinidade de conteúdo. Com Oficina Vivencial, podemos nos encontrar; continuamos diversos, mas utilizamos nossa diversidade para somar e construir um conhecimento coletivo eficaz, eficiente, consistente, coerente; como Oficina nos proporcionava um encontro com nossa própria história e com a história do outro, foi muito mais rápida a interação, a formação da empatia, a possibilidade de se trabalhar juntos. Por isso me senti acolhida: em Oficina Vivencial, pude interagir com meus colegas e descobri, antes dos pretensos futuros alunos, a mim mesma e aos meus colegas, o que poderíamos aprender com o outro. Eu achava que meu curso seria bem isolado, porque como ganhei disciplinas de outros tempos, já ficaria fora do fluxo; mas o primeiro semestre foi ótimo, e Oficina Vivencial potencializou isso; não que não viesse a acontecer a interação entre as pessoas; mas essa disciplina norteou o modo como se daria essa relação; o interesse no colega se tornou maior do que o interesse por terminar uma tarefa rapidamente digna de nota máxima; vi pessoas realmente ajudando umas às outras porque não poderiam mais levar em consideração apenas a contribuição de “serviços”, no sentido de quem produz ou não um bom trabalho. E, ao mesmo tempo, se tinha algum colega “picareta”, ele precisou rever seus conceitos e largar o pacto de mediocridade, presente em diversas relações escolares. Por tudo isso, ter tido um espaço de escuta como caloura foi fundamental para eu ter mais respeito comigo mesma e os calouros que inevitavelmente encontrarei pela vida (**Entrevista**).

b) re-elaboração de novos significados quanto à questão de valores e à profissão

Mitjans Martínez (2006) afirma que as relações pedagógicas na sala de aula são criativas por serem novas e valorosas ao conseguirem acrescentar elementos que sejam significativos para a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. Corroborando com Mitjans Martínez (2006), parece-nos que, de um modo geral, esta foi a realidade vivida por Gabriela em Oficina Vivencial e, particularmente, no que diz respeito às contribuições que ela teve em relação a dois campos fundamentais da condição humana: os sentidos da vida e a dimensão profissional. Cabe observarmos que o primeiro campo, no nosso entendimento, envolve principalmente a questão dos valores, que têm sido abandonados pela maioria das escolas.

Um dos indicadores indiretos do processo de Gabriela no tocante a esses campos foi a linguagem não verbal quando ela se pronunciou sobre essa temática no início do semestre. Essa linguagem era marcada por gestos largos, expressivos, com grande vitalidade e sem o que os representantes do movimento da antipsiquiatria chamaram de comunicação paradoxal, ou seja, um choque inconciliável entre o código verbal e o não verbal. Particularmente nos chamou a atenção a postura de Gabriela, em uma das aulas em que discutíamos uma das crônicas do livro do Cortella (2005), que versa sobre o valor do trabalho. Ela fez um discurso apaixonado defendendo a tese de que não é salutar comparar linearmente o desempenho profissional das pessoas, discordou do que ela chamou de fosso entre o trabalho intelectual e braçal, apreciou também a importância do trabalho dos professores principalmente por formarem formadores, também reconheceu que estava bastante perdida em relação a vários aspectos do curso de Pedagogia, e, por fim, apregoou a tarefa inadiável de reinventar o mundo através da reinvenção dos valores. Durante a fala de Gabriela, achamos que a sua mobilização se expressou por meio da mudança da cor da sua face, que ficou avermelhada, os ombros não estavam curvados e também teve sudorese na testa.

Gabriela atribui significados à ciência e à profissão que diferem daqueles que são hegemônicos na subjetividade social. Acreditamos ficar evidente isso em um trecho de entrevista:

Sou cientista. Acredito no método e na sistematização na busca por respostas. Mas não acredito na neutralidade da ciência, muito menos que ela vá resolver todos os problemas da humanidade, mas há muito o que aprender com a ciência, o que se descobrir, o que se explorar. Mas se não houver moral social, ter o conhecimento que a ciência traz é um poder muito perigoso. Por isso a ciência não pode ser dissociada da bioética (a ética da vida). A energia atômica, por exemplo, já nos mostrou que podemos destruir uma cidade inteira ou podemos salvar um grupo inteiro com câncer; a ciência não decide isso. O cientista e todos os cidadãos, apropriados dos seus direitos e deveres, são as pessoas que decidem. Sou enfermeira. A ciência sistematizada do cuidado. A arte de cuidar das pessoas, em ambientes hospitalares e não hospitalares (a Pedagogia adora fazer esse apontamento, mas acho que se aplica também à Enfermagem). Acredito nos programas de humanização: chamo as pessoas pelo nome (quando minha mente me permite), explico todas as minhas intervenções até que a pessoa entenda o que estou fazendo da vida dela; e peço autorização para isso (**Entrevista**).

Achamos que um espaço curricular é importante na medida em que ele fundamentalmente contribua para o aluno se situar diante do mundo, da vida e de si mesmo. Apresentaremos indicadores obtidos no final do semestre sobre o processo de mudança quanto a uma maior clareza do papel do curso de Pedagogia, a questão dos valores e a

inserção de Oficina Vivencial relacionada a esses aspectos:

Oficina Vivencial me mostrou porque estava me tornando caloura novamente: a menina de 18 anos (que foi caloura em Enfermagem) conversava com a menina de 25 (a caloura em Pedagogia); me lembrou as dificuldades e as potencialidades de ser estudante da UnB em um curso que essencialmente busca o desenvolvimento do ser humano como finalidade principal. Confesso que não sabia (e de certa forma, ainda não sei totalmente) porque entrei na Pedagogia; fiz o vestibular com a desculpa de ajudar a minha mãe, melhorar minha assistência como enfermeira, mas após Oficina Vivencial sinto que foi por muito mais coisas; ainda que o sentir não seja tão sistematizado a ponto de virar tudo palavras. Meus colegas às vezes dizem que Oficina Vivencial é terapia de grupo, e uns poucos ousaram dizer que não tem serventia. Numa sociedade que só faz sem refletir, sem buscar um sentido para as suas tarefas e sem pensar no que realmente está fazendo, com certeza não vai entender o sentido de uma disciplina como essa. Quem já conhece o mercado de trabalho, quem já tinha alguma vivência, quem já fez algum curso, acho que esse perfil de colegas foram os que mais valorizaram esse espaço. Mas mesmo assim, houve uma troca muito interessante: os mais velhos deram uma freada nos colegas que queriam apenas se formar rápido, e os colegas mais novos nos trouxeram uma conversa muito interessante, fazendo com que nós voltássemos a sonhar. Nesse sentido, mudei um pouco: sei um pouco mais o que fazer na Pedagogia; assumirei o título quando me formar (não deixando de lado o da Enfermagem, claro), mas quero buscar cada vez mais me apropriar dos recursos que a Pedagogia nos oferece para garantir uma educação com qualidade em qualquer espaço que eu estiver **(Entrevista)**.

O que é vencer na vida? Para responder a essa pergunta tem que ver qual é o sentido da minha vida. E qual é ele? Ele se funda em Deus e também em ajudar os outros e ser ajudada. Amar a Deus e não ao cartão de crédito. Pedagogia aprofunda o “sentido” do sentido da minha vida, pois a educação é uma ferramenta muito preciosa para auxiliar e ser auxiliada **(Conversa informal)**.

Oficina Vivencial nos traz muitos ensinamentos, nos faz vivenciar momentos filosóficos, nos traz indagações sobre a vida em si, sobre o nosso passado, presente e futuro, nas quais sentimos prazer em tentar resolvê-los. Aprendemos pensando, brincando, debatendo, rindo, tirando lições do aprendizado de outras pessoas para as nossas vidas e colocando em prática dentro e fora da sala de aula esse aprendizado. É um momento nosso. Cada encontro é único e proveitoso **(Segunda autoavaliação)**.

O trabalho em Oficina corresponde aos objetivos dos encontros, fazendo com que sejamos mais humanos com nós mesmos e com o nosso próximo, nos deixando livres para opinar ou questionar sobre tudo o que é exposto dentro da sala de aula, sem que possamos ter medo de algum tipo de oposições adversas. Podemos expor as dificuldades correlacionadas e assim tentando nos autoajudar a resolvê-las **(Segunda autoavaliação)**.

c) mudanças na percepção das práticas pedagógicas

Um dos impactos de Oficina Vivencial em Gabriela foi o fato de esse espaço curricular ter se constituído em um referencial de futuras práticas profissionais criativas. O último impacto que apreciamos (item b) nos leva a supor que um dos traços da subjetividade individual de Gabriela é uma certa inadaptação em relação ao seu contexto como está

estruturado. Achemos que a profunda influência da ética cristã é fundamental na produção de sentidos subjetivos que geram desconforto na relação com o mundo. Os seguintes exemplos têm o objetivo de disponibilizar indicadores que permitiram a nossa construção:

Sou cristã. Não de título, ou de tradição apenas. Mas realmente acredito no que Jesus Cristo fala, e tento viver ao pé da letra. Quero amar o próximo, e acredito que amar é uma escolha e um processo, que só pode acontecer de maneira coletiva “Se alguém disser: amo a Deus e odiar a seu irmão, é mentiroso; pois aquele que não ama a seu irmão, a quem vê, não pode amar a Deus, a quem não vê” (I João 4.20). “Não me conformo com esse mundo, mas a gente começa a transformá-lo com a renovação da nossa mente” (Romanos 12.02). Acredito que preciso ser coerente com os meus princípios e valores; por isso, todos os dias eu tenho que escolher ser verdadeira em todas as relações que tenho, principalmente comigo mesma. Não é uma atitude fácil, mas produz bastante crescimento. Às vezes me canso de mim mesma e das pessoas. Agir coletivamente num mundo pós-moderno neoliberal, de egoísmos exacerbados, é muito difícil. Os discursos são tão diferentes das vivências. Às vezes eu acho que não vou sobreviver, mas tenho vivido até hoje **(Entrevista)**.

Tem dias que eu tenho a sensação de que os valores dominantes do mundo estão indo para o Sul e eu para o Norte **(Conversa informal)**.

Eu acredito que o propósito da minha vida é amar a Deus sobre todas as coisas, todo o entendimento, toda a minha força; e devo amar as pessoas como amo a mim mesma. Então eu costumo dizer que sou uma pessoa feliz, ainda que não entenda a felicidade como um estado de espírito, mas uma escolha de vida; gostaria de dizer que “estou sempre de bem e que sou sempre boa”, mas pra ser bem sincera, hoje mesmo briguei com um caixa no supermercado que demorou mais de 30 minutos para passar o macaco que tive de comprar após arrombarem o meu carro e um problema no trabalho tem me irritado bastante. O que quero dizer é que, o fato de ter decidido viver para Deus e para os seres humanos não me faz exatamente uma pessoa melhor; sou uma pessoa que se esforça razoavelmente para não compactuar com o prático pacto da mediocridade; e olha, não é fácil se comprometer com o grupo, numa sociedade, com uma total tendência à busca pelo privado, independente da quantidade de animais, florestas e outras pessoas que são “gastas”. Mas pensar e viver o que chamo de integridade, ou seja, o que acredito nos dias de domingo ser o mesmo que faço nos dias de segundas ou nas sextas à noite **(Entrevista)**.

Principalmente na metodologia da maioria das aulas que eu tive desde as séries iniciais, eu sinto que elas terminavam sendo uma espécie de camiseta tamanho P e eu usava uma tamanho G. Tem muita coisa que aperta, é ruim, mas infelizmente as pessoas geralmente se acostumam. Eu não me acostumo **(Conversa informal)**.

Na semana passada, em Projeto 3, pude realizar uma aula muito parecida com Oficina Vivencial: eu e meu grupo construímos com uma associação de cooperativas em São Sebastião uma aula totalmente permeada com dinâmicas de grupo; de maneira intencional, construímos o conhecimento de maneira coletiva, e no final, ninguém mais via tanta diferença entre os moradores de São Sebastião e os alunos de Pedagogia da UnB; éramos seres humanos movidos por um ideal: ver os problemas sociais e educativos superados. Quando eu trabalho com práticas criativas, percebo que o aprendizado fica marcado para sempre na memória; utilizamos dos vários sentidos, tato, visão, olfato, audição, e comprovadamente, o assunto ou a reflexão fica, no mínimo, muito mais interessante. Há uma correspondência direta do que está dentro de nós com o que está fora. O retorno de quem está participando com você é algo muito mais imediato, porque envolve sentidos, e esses sentidos “explodem” para fora de você mesmo. Neste sentido, procuro planejar todas as aulas ou processos pedagógicos de maneira mais dinâmica,

que façam uma correspondência do que estamos fazendo do que estamos vivendo. Isso sensibiliza e realmente traz mudanças. Quantas vezes um fumante não ouviu que não pode fumar? Mas essa informação não traz sensibilização muito menos mudança. O que faz um fumante abrir mão do seu vício? Com certeza não é apenas o saber que o fumo faz mal à saúde, como o Ministério da Saúde frequentemente mostra. Do mesmo modo, a aula precisa ser mais que conteúdo; precisa apontar um caminho que não me dê outra alternativa se não escolher conscientemente o que estou realizando. Não vejo outra forma de realizar isso senão utilizar a criatividade para realizar essa correspondência (**Entrevista**).

Dessa inadaptação, pode vir um elemento forte da sua necessidade de reinventar o mundo. Isso é uma das posturas do sujeito criativo, pois ele não deve se contentar com a realidade estabelecida. Não é produtivo desconsiderá-la, mas é preciso superá-la. Nesse sentido, achamos que Oficina Vivencial pode ter se apresentando como um dos referenciais nessa busca de superação na esfera da organização do trabalho pedagógico. Podemos ilustrar o que afirmamos com as seguintes frases de um dos instrumentos utilizados:

Completamento de frases:

31 – **Desejo que minha universidade** seja tão boa quanto eu puder (re) fazê-la.

34 – **O curso de Pedagogia** é o lugar que pretendo perguntar muito e, se Deus quiser, ter algumas respostas.

41 – **A vivência mais importante na minha vida escolar** foi experimentar toda a escola, principalmente o “além da sala de aula”.

49 – **Se eu fosse professora o tipo de trabalho que eu faria** seria bem parecido com a proposta dessa disciplina.

52 – **Meu maior medo** é não ser relevante nada do que aprendi para eu transformar um pouco o mundo.

58 – **Na escola** podemos ter a melhor ou pior viagem da vida.

60 – **Eu aprendo pouco** quando quem ensina não tem a intenção de ensinar, mas mostrar que sabe.

64 – **Nas aulas eu não gosto** de pacto de mediocridade: você finge que aprende e eu finjo que ensino.

67 – **Aprendo facilmente quando** acho relevante a matéria ou o assunto: pertinente para a vida.

68 – **Acho legal quando acontece nas aulas** uma troca real e não maquiada.

d) aperfeiçoamento do exercício de ouvir

Achamos que a autossuperação é uma das configurações subjetivas centrais de Gabriela. As suas maneiras de compreender e atuar no cotidiano são subjetivadas tendo essa configuração como referência fundamental. Em dois instrumentos de pesquisa, por exemplo, ela afirma:

Completamento de frases:

1 – **Eu sou uma pessoa** de natureza curiosa, alegre, engraçada, “nerd”.

7 – **O meu maior problema** é ter pouco tempo pra tudo o que eu quero fazer.

9 – **Quero bastante** ser feliz mais ainda.

10 – **O meu passado** me ensinou bastante, mas não determina meu presente nem escraviza meu futuro.

- 18 – **Na dúvida** eu pergunto de novo e de novo e de novo...
 28 – **Tratarei de obter** amigos, irmãos, parceiros de viagem.
 54 – **Eu aprendo** todo dia, toda hora, com todo mundo, com todas as coisas.

Amo viajar. A viagem mais interessante que fiz na minha vida foi à Polônia, no leste europeu. Fui para o casamento de dois amigos que fiz na UnB (ela polonesa estudando português no Brasil e ele brasileiro). O mais interessante dessa viagem foi ir com a mãe do meu amigo, analfabeta, moradora de uma cidade satélite. Não sei o que foi mais rico: conhecer uma cultura antiga, ou fazer isso com alguém que não teve estudo formal e ver que ela chegou a muitas conclusões escritas nos livros, como a população envelhecida dali; visitamos com ela Auschwitz; fomos nos campos de concentração da Segunda Guerra, fui à Cracóvia, à Varsóvia, cidades lindas e completamente restauradas do pós-guerra; e um povo muito lindo, que me recebeu de braços abertos. Enfim, gosto de descobrir novos mundos, novas formas de ver a vida, as alegrias, os sofrimentos, de me misturar e ao mesmo tempo ser eu. Quero me aprofundar em tudo, ler, estudar, sentir, descobrir. Em Oficina Vivencial, eu consegui mostrar um pouco disso tudo: do meu mundo, em constantes conquistas e agregações (**Entrevista**).

Essa tendência à autossuperação, sobretudo por meio do aperfeiçoamento, está presente nos indicadores acima. Parece-nos que um dos aspectos da busca de renovação de Gabriela refere-se à questão de aprimorar o exercício de ouvir o outro em grupo. Complementar a necessidade de ampliar a escuta está a diminuição da quantidade da fala. Achamos que Oficina Vivencial contribuiu para que ela avançasse nesse processo. Cabe informarmos que em meados do semestre trabalhamos a questão da necessidade da autocrítica do aluno quanto ao exercício de ouvir e falar no grupo e nos subgrupos em sala de aula. Segundo ela:

Tenho trabalhado e me esforçado bastante; acho pertinente o que tenho dito na aula e relevante minhas contribuições (**Primeira autoavaliação**).

Foi um grande exercício para mim nessa fase falar um pouco menos para que outros colegas pudessem contribuir mais. Ainda assim, nunca deixei de contribuir quando achava relevante (**Segunda autoavaliação**).

- 1) Mudança: a dança do mundo.
- 2) A mudança traz na dança o novo para o meu mundo (**Construção de frases**).

Outro dia o professor de Oficina falou que na natureza existem situações complementares como o dia e a noite, a sístole e a diástole, o sol e a chuva, a vida e a morte etc. Ele até chegou a falar de síntese de pares antitéticos. Será que ouvir e falar são complementares e igualmente importantes? (**Conversa informal**).

Tenho a mania de falar muito. Cresci numa casa que sempre deveria-se falar o que se sentia, acreditava, com abertura para argumentar. Quero contribuir sempre, dizer um caminho que acho interessante, ou mais viável; mas estava percebendo que estava atrapalhando os colegas mais tímidos a dizerem sua opinião, porque isso está bem desenvolvido em mim, primeiro pela família, segundo pela própria vivência, terceiro porque não tenho medo de as pessoas discordarem de mim... E comecei a ver uma certa, digamos, angústia, de algumas pessoas quando eu começava a falar, talvez porque quisessem falar também. Então, passei a me controlar, para contribuir mais

no final do que no começo de uma rodada de discussão, passei a me policiar para resumir mais o que falava e também tentei me sentir contemplada nas falas dos outros; eu acredito que a gente precisa abrir mão de algumas coisas para um bem coletivo. E, em alguns momentos, abrir mão de falar para ouvir. Estou tentando fazer isso em outras situações, não é lá muito fácil para mim, mas... **(Entrevista)**

A participação oral de Gabriela, no nosso entender, acrescentou bastante para o avanço do grupo. Achemos também que, quando ela aprimora o exercício da escuta das contribuições do grupo, o seu desenvolvimento recebe impactos positivos, pois, segundo Tacca (2004, p. 101), “o outro social é essencial para o desenvolvimento intelectual, afetivo, social e de todas as outras dimensões e aspectos que integram o aluno como ser humano.”

e) *favorecimento de novos estados emocionais para a inserção nos outros espaços curriculares*

A Reforma Universitária de 1968 flexibilizou intencionalmente o regime de créditos para favorecer a desmobilização política dos estudantes através da pulverização dos grupos que se mantinham juntos durante os anos de duração dos cursos (BOMENY, 2001). Os poucos espaços curriculares que pudessem favorecer a integração dos alunos também foram praticamente extintos. Hoje, as universidades brasileiras ainda se ressentem dessa herança. No caso da Faculdade de Educação da UnB, é bastante positivo constatarmos que existem alguns espaços que favorecem a interação, a integração etc. Nesse sentido, a Oficina Vivencial, conforme já salientamos, não é o único espaço curricular que impacta a inserção do aluno calouro no curso de Pedagogia e na universidade. Todos os espaços do primeiro semestre dão a sua contribuição. Mas dentre eles, o Projeto 1, com suas especificidades, também tem a questão da apresentação da universidade e do curso de Pedagogia como um objetivo. Portanto, sabemos que os espaços curriculares se somam para oferecerem ajuda mútua ao aluno calouro.

Gabriela, mais de uma vez, expressou em sala de aula que Oficina Vivencial investia bastante, por exemplo, no processo de construção de uma rede vincular entre os alunos. No nosso ponto de vista, essa rede favoreceu e foi favorecida por novos estados emocionais, tais como a disposição e a disponibilidade para o trabalho pedagógico. Em outra aula, ela ponderou que essa rede estava sendo importante no desenvolvimento e aprendizagem ocorridos nos outros espaços curriculares. Nessa ocasião, fez duas afirmações que achamos bastante interessantes. A primeira: muitas vezes, no ensino médio ia à escola mais pelas

amizades do que propriamente por causa da apropriação de alguns conteúdos em algumas aulas. A segunda: o trapezista faz a sua apresentação também pelo fato de ter uma rede que o ampara.

Quanto à visão dela sobre Oficina Vivencial e os seus impactos em outros espaços curriculares, ela afirma:

É importante o método, o arcabouço da Psicologia Social, a construção social da turma que faz com que todas as outras disciplinas do primeiro semestre vivam e recebam os benefícios dos conteúdos e vínculos aprofundados em Oficina **(Primeira autoavaliação)**.

“O essencial é invisível aos olhos”. Talvez essa disciplina me tenha feito escrever menos que as outras. Mas o que experimentei (vivi) nela me ajudou a entender meu momento de vida, nos aproximou enquanto turma, tanto em Oficina quanto nas outras disciplinas, e nos apontou cominhos de vida e escolhas na profissão. Se ela não é obrigatória no currículo, digo porém que deveria ser obrigatória na vida, porque amplia nossos olhares, como pedagogos e acima de tudo como seres humanos **(Segunda autoavaliação)**.

Oficina Vivencial favoreceu muito no sentido de nos tornarmos um grupo, ao invés de várias pessoas fazendo Pedagogia; pelas trocas, pela amizade, o riso e o que “comemos juntos”. Por isso, quando íamos fazer um trabalho de uma disciplina como, por exemplo, Antropologia ou mesmo Perspectivas do Desenvolvimento Humano, os grupos já conseguiam se formar facilmente e o trabalho saía rapidamente e com qualidade **(Entrevista)**.

Gabriela chega a fazer uma sugestão que consideramos bastante significativa:

Para mim, a Oficina Vivencial possibilitou uma passagem para a universidade de maneira mais harmônica. Penso que seria formidável que esta disciplina fosse oferecida também, no último semestre como uma aula de discussão sobre a vida fora da universidade. Para aqueles que estão para sair do ensino superior, a Oficina Vivencial seria importantíssima para debater sobre os anseios desta nova vida **(Segunda autoavaliação)**.

4.2.3 Uma breve análise integrativa dos casos estudados

A análise dos dois casos estudados nos mostra que existem semelhanças e diferenças entre eles. Essas continuidades e descontinuidades se dão quanto aos impactos de Oficina Vivencial na subjetividade individual das discentes iniciantes.

Como semelhanças entre os dois casos, podemos apontar que as duas alunas apresentam mudanças na representação da universidade e do curso de Pedagogia. No caso de Rita, as mudanças se dão em um quadro mais amplo, pois envolve a geração de um novo estado emocional que abarca a sua condição de caloura quanto à elaboração de vários aspectos na transição do ensino médio para o ensino superior. A título de exemplo, esses

aspectos são a junção da curiosidade, medo e angústia. No caso de Gabriela, que ao ser aprovada no vestibular para o curso de Pedagogia e tendo o curso de Enfermagem concluído, passou a viver a condição de caloura pela segunda vez. Ela, já no início do semestre, apresentou elementos da subjetividade individual em relação à condição de caloura com fortes características no sentido de qualificá-la. A mudança para Gabriela foi em direção a uma solidificação desta concepção favorável do calouro e também da universidade. Em um grau menos intenso o mesmo processo ocorreu com a qualificação do curso de Pedagogia. Parece-nos que no final do semestre ela estava ainda mais convicta, e, portanto, com uma nova integração de processos simbólicos e emocionais quanto ao calouro, à universidade e ao curso. Cabe destacarmos que também ocorreu uma reflexão direcionada a questão dos valores relacionados à esfera do trabalho e especificamente no que tange ao exercício da docência.

Foi possível identificarmos que Oficina Vivencial contribuiu para um melhor desenvolvimento e aprendizagem nos outros espaços curriculares do primeiro semestre. No caso de Rita, que iniciou o semestre reconhecendo dificuldades no campo da interação com os colegas, foi lentamente se inserindo na turma por meio de novas produções de sentidos. Essa mudança se estendeu a todos os espaços curriculares do primeiro semestre, e mais: foi fundamental para que ela concluísse o semestre em função da solidariedade dos colegas e também para que ela permanecesse no curso de Pedagogia.

Já Gabriela destacou a contribuição da rede vincular que a Oficina Vivencial trabalha de uma forma intencional. Segundo ela, os vínculos que foram aprofundados nas aulas se tornaram uma conquista estendida aos outros espaços curriculares. Podemos perceber como, nos dois casos, a subjetividade social da Oficina Vivencial influenciou nos outros espaços e, particularmente no caso de Rita, até mesmo em outros âmbitos que ela reconheceu nos instrumentos de pesquisa terem ido além das salas de aulas.

Quanto às diferenças identificadas com relação aos impactos de Oficina Vivencial nos dois alunos, podemos apontar que no caso de Rita temos três aspectos que tiveram destaque. O primeiro foi a transformação na forma de conceber e lidar com o erro. Esse era inicialmente subjetivado como uma experiência ruim e passou até a ter outro sentido subjetivo caracterizado como uma possível etapa do processo de desenvolvimento e aprendizagem. O segundo foi o grau considerável da sua implicação no espaço curricular. Parece-nos que esse foi marcado por uma emocionalidade onde a aula deixou, em grande parte, de ser do professor e também passou a ser dela. Nesse sentido, é muito interessante a formulação de Tacca (2006,

p. 49), ao afirmar que uma relação pedagógica não deve almejar “manter o aluno ativo apenas, mas captar sua motivação, suas emoções, para, a partir daí, colocar o seu pensamento de novas aprendizagens”. O terceiro e último aspecto foi a diminuição da timidez dada a postura ativa de Rita em se inserir gradativamente nos mais variados espaços de interação, de diálogo que a concepção de Oficina Vivencial pretende oportunizar ao aluno.

As diferenças que para nós tiveram destaque no caso de Gabriela foram duas. A primeira foi a mudança quanto à concepção e à estruturação de uma aula, ou seja, ela se deu no plano da organização do trabalho pedagógico. Achamos que houve uma ampliação da sua percepção no que diz respeito à visão da aula como uma espécie de modelo que é dado pelo professor e recebido pelo aluno. A Oficina Vivencial tem a intenção de, por exemplo, construir a aula junto com os alunos sem se esquecer do papel de coordenador e, portanto, assimétrico do professor. Pode parecer óbvio, mas é importante pontuarmos que o professor deve estar a serviço do aluno e não o contrário. Nesse sentido, acreditamos que a Oficina tornou-se uma das várias referências para futuras práticas profissionais de Gabriela no campo da educação. A segunda – e última diferença – foi desenvolver um elemento da sua subjetividade individual oposto ao de Rita: ampliar o exercício de ouvir. Gabriela reconheceu ao longo do semestre que tinha uma tendência de falar em demasia em alguns momentos. Ampliar a capacidade da escuta, sem deixar de dar a sua contribuição oral, foi uma construção que Gabriela reconheceu que aperfeiçoou.

O estudo de caso foi fundamental para a compreensão do nosso problema de pesquisa, ou seja, os impactos de Oficina Vivencial na subjetividade dos alunos iniciantes. É importante percebermos que esses impactos são diferentes em função da subjetividade individual do sujeito anteriormente constituída. No caso de Rita, por exemplo, um aspecto da sua subjetividade é o acanhamento. Já para Gabriela, um aspecto da sua subjetividade é a expressão aberta de sentimentos. A condição de ser acanhada ou expansiva tem uma influência nada desprezível nos impactos diferenciados que ocorreram.

Por fim, queremos trazer outro elemento que devemos levar em conta quanto à diferenciação dos impactos nas subjetividades dos sujeitos. Trata-se dos momentos diferenciados em que ambas se encontram. Rita, entre outras circunstâncias, foi caloura pela primeira vez. Gabriela tem uma graduação concluída e está fazendo a segunda, portanto, foi caloura pela segunda vez. Estes são dados da realidade que favorecem a diferenciação dos impactos. As maneiras como cada uma subjetivou a experiência de ter sido aluna em Oficina

Vivencial também se deu em função desses momentos diferenciados na trajetória de vida de cada uma delas.

Esse exercício de uma breve análise integrativa dos dois casos estudados nos propiciou uma espécie de visão sintética que nos auxiliará na formulação das conclusões e considerações gerais, que virão na sequência.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

5.1 Conclusões

Uma das funções desta seção é apontar as conclusões em relação ao problema investigado. Nesse sentido, as nossas principais conclusões foram:

a) a elaboração da condição de calouro é favorecida pela subjetividade social da sala de aula

Uma série de elementos nos levaram a perceber que a subjetividade social da sala de aula é favorecedora da elaboração da condição de calouro. Essa condição caracterizou-se inicialmente, e de um modo geral, por emoções diversificadas, como medo, alegria e angústia. Constatamos, por exemplo, que uma emocionalidade positiva e estimulante na sala de aula é um elemento fundamental na elaboração dessas emoções por meio da construção de novos processos de sentido e significação pelo sujeito.

É importante nos lembrarmos que a subjetividade individual não se restringe ao plano intrapsíquico, pois ela também se constitui nos múltiplos ambientes relacionais do indivíduo. Para não omitirmos a questão da complexidade, é fundamental pontuarmos que a subjetividade individual também é constituinte da subjetividade social. Essa é a abordagem dialógica e dialética da subjetividade humana (GONZÁLEZ REY, 2002b, 2003, 2004, 2005a), em que o sujeito se beneficia e é beneficente da subjetividade social da sala de aula.

As pesquisas na área de inserção do calouro na universidade normalmente se centram no benefício da sala de aula para o discente iniciante. É muito pouco tematizado o papel ativo do sujeito calouro na constituição da subjetividade social da sala de aula. O sujeito é tido como alguém que é feito pelas forças ambientais, não é visto como alguém que também faz os processos de sentido e significado dos espaços sociais. Acreditamos que uma das contribuições da nossa pesquisa é ratificar o papel ativo do calouro, ou seja, romper com a concepção dicotômica do ser humano como uma folha em branco sobre a qual é impresso as informações do mundo externo.

b) a mudança na representação da universidade e do curso de Pedagogia é facilitada pela

produção de novos sentidos subjetivos

Percebemos na nossa pesquisa que os alunos apresentavam no início do semestre representações diversificadas da universidade, essas representações podem ser agrupadas em três grandes blocos: qualificação exagerada, desqualificação e a certeza de grandes dificuldades para sobreviver no ambiente acadêmico.

Trabalhamos com essas representações em mais de um momento e por meio de várias linguagens, como a cênica e a cinematográfica, e acreditamos que saímos do campo das representações e fomos adentrando no sentido subjetivo sobre a universidade. É importante não nos esquecermos que o sentido subjetivo, ou seja, a integração dos processos emocionais e simbólicos em uma unidade representa um novo patamar qualitativo oriundo de uma vivência real (GONZÁLEZ REY, 2003). No final do semestre, foi possível perceber, de um modo geral, uma nova qualidade advinda de um novo sentido subjetivo. A qualificação ou desqualificação exageradas passaram a ser repelidas e houve também um redimensionamento dos desafios do cotidiano acadêmico e da visão do curso de Pedagogia. Inicialmente, ele era representado como um curso com pouca ou até mesmo nenhuma importância, e ao término do semestre, para a grande maioria dos alunos, passou a ter outro sentido subjetivo ao ser visto como um curso que apresenta limitações, mas que também possui muitas potencialidades e considerável relevância.

Acreditamos que a constatação da importância da contribuição de Oficina Vivencial na mudança da representação da universidade e do curso de Pedagogia é um aspecto central da nossa pesquisa. Não é totalmente imprescindível a existência de um espaço que trabalhe as representações que o aluno calouro faz da instituição universitária e do seu curso, mas ter esse espaço pode contribuir significativamente para que os alunos calouros em situações singularizadas de choque com a instituição e o curso deixem de prestar um desserviço a si mesmos e às suas práticas sociais, sobretudo no momento de ingresso no mercado de trabalho. Isso tem possibilidade de ocorrer quando o aluno consegue ter sentidos e significados que não idealizam a universidade, bem como não subjetivam o curso de Pedagogia como desimportante.

c) as práticas pedagógicas orientadas pela consideração da aprendizagem concebida como processo de constituição de sentido favorece a inserção do calouro no ensino superior

As pesquisas de Mitjans Martínez (1995, 1997, 2004, 2006, 2007, 2008a), González Rey (1999, 2003, 2005a, 2007), Tacca (2004, 2005, 2006, 2006a) e Amaral (2006), entre outras, apresentam críticas à escola tradicional. Desaprovam a ênfase na aprendizagem como processos lógicos, intelectuais e didáticos. Discordam também da aprendizagem reduzida à adaptação que coloca a afetividade e a motivação em segundo plano. E ainda negam o modelo hegemônico em que a aprendizagem é limitada ao intrapsíquico e a um sujeito universal; em que a rigidez do sistema social da escola, o professor e o método estão no centro de um suposto processo de aprendizagem e na prática de decorar conteúdos, enfim, em uma “aprendizagem” vazia e formal.

A afirmação se dá quando a aprendizagem é concebida como processo de constituição de sentido. Essa concepção destaca, entre outros aspectos, a aprendizagem como um processo subjetivo interativo; a importância da socialização; a implicação do sujeito aprendente; a informação personalizada, que é aquela relevante para as operações regulares da personalidade; a valorização da originalidade; e o sentido subjetivo do aprender como uma complexa teia formada por emoções, processos simbólicos e significados. A prática educativa, no entendimento de González Rey e Mitjans Martínez (1989, p. 37-38):

[...] não pode constituir, em nenhuma de suas esferas, um processo de acumulação de informação, pois a informação que não se integra em sistemas personalizados se conserva como essencialmente reprodutiva e passiva, carecendo de valor para a regulação do comportamento. Esta informação o sujeito não a individualiza, e atua só como normativas externas que orientam linearmente seu comportamento.

A nossa pesquisa constatou que o espaço curricular de Oficina Vivencial contribuiu para a inserção do calouro no ensino superior. Acreditamos que isso se deu principalmente por tentarmos organizar a prática pedagógica a partir da concepção da aprendizagem como processo de constituição de sentido. Não colocamos em segundo plano ou desprezamos, por exemplo, a afetividade e a motivação e também achamos que o professor e o método não estiveram no centro do processo. Sendo assim, o aluno individualiza a informação, pois ela passa a ser significativa para ele, ou seja, contribui para a sua aprendizagem e desenvolvimento.

Essa concepção de aprendizagem tem vários desdobramentos. Um deles é evitar a realização de uma pesquisa que fragmente o sujeito. É o caso, por exemplo, da separação entre o cognitivo e o afetivo. Nesse sentido, uma contribuição da nossa investigação foi ir além do que normalmente abordam as pesquisas sobre a entrada de calouros na universidade, pois elas têm, em sua maioria, uma expressiva tendência de analisar os processos cognitivos

que são mobilizados unicamente nessa entrada. Temos ainda pesquisas que concebem o calouro em uma dimensão intrapsíquica e universal. É o caso, por exemplo, da pesquisa realizada por Zuin (2002). Já Almeida Júnior e Queda (2006) integram uma linha de trabalho que se centra fortemente em uma outra ótica: a social.

d) a existência de elementos criativos no espaço curricular de Oficina Vivencial foi fundamental para que ocorressem impactos subjetivos nos alunos

A concepção de criatividade que nos ampara está explicitada nos aspectos teóricos e a caracterização de Oficina Vivencial como espaço curricular criativo se encontra na metodologia condizente. Com base nesta concepção e na prática em Oficina Vivencial foi possível não “compreender a aprendizagem como assimilação de regras e produtos terminados, o que não estimula o desafio do incompleto, da criação” (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2001, p. 100).

No nosso ponto de vista, o desafio para criar se deu em algumas frentes no cotidiano de Oficina Vivencial. Uma das mais importantes foi o aperfeiçoamento da condição humana. Nesse sentido, Mitjáns Martínez (2001, p. 103) afirma que a escola normalmente não se coloca como uma das suas assunções maiores o exercício no dia a dia de ser um:

[...] espaço de desenvolvimento pessoal, de desenvolvimento de características subjetivas importantes para o êxito e para a saúde perdendo-se a possibilidade de estar contribuindo ao desenvolvimento da criatividade através do desenvolvimento das características pessoais que a possibilitam.

Assumimos o desafio de favorecer o estabelecimento de um ambiente criativo que impactasse o aluno calouro sobretudo por novos estados emocionais, novas características, novos valores, mudanças de valores etc. Isso se deu na representação da universidade como no curso de Pedagogia, por exemplo, ou em outros aspectos da subjetividade, como na diminuição da timidez e no aperfeiçoamento da capacidade de ouvir, e que são extensivos a outras interações sociais além dos muros invisíveis da universidade. A nossa intenção é auxiliar na construção de uma prática pedagógica que não reforce a lógica dominante na subjetividade social: um mundo de supermáquinas e sub-homens.

e) os impactos da Oficina Vivencial não se deram em todos os alunos

É importante termos em conta que para um subgrupo pequeno de alunos poucos foram os impactos da Oficina Vivencial na subjetividade deles. Esse subgrupo é formado por alunos que entraram no curso de Pedagogia pela nota de corte baixa e diante da pressão familiar de serem admitidos necessariamente na UnB, pois ela é tida como a melhor instituição de ensino superior do Distrito Federal. Outros entraram pelo Programa de Avaliação Seriada e o curso de Pedagogia foi um dos poucos que a pontuação permitia. Existem também aqueles alunos que buscam na Pedagogia uma aproximação com a Psicologia, que seria o curso que realmente gostariam de fazer. Outros são motivados para terem um curso superior que os habilitem a prestar concursos públicos, já que Brasília é tida como a “capital dos concursos” e, por fim, existem aqueles que já são servidores públicos e buscam no diploma o acesso a uma ascensão funcional no plano de carreira do órgão em que trabalham.

A situação desse subgrupo de alunos, que tem pouca ou nenhuma motivação para a área de Pedagogia, mostra também a complexidade da sala de aula. Nesse sentido, Tacca (2006a, p. 67) entende que:

[...] a produção de sentido na aprendizagem não pode ser um retrato de apenas um momento da sala de aula, mas configura-se como sentidos subjetivos que representam uma síntese complexa de diferentes espaços de vida do estudante, no que está implicada a vida dentro e fora da escola. O equívoco da escola, na forma tradicional de sua organização, é não considerar isso e insistir em manter-se longe da vida que acontece fora de seus muros [...]

No referido subgrupo de alunos, existem também aqueles que os impactos de Oficina Vivencial foram poucos expressivos, porque eles não estavam deslocados quanto ao curso; ao contrário, possuíam uma razoável e até mesmo grande identidade com ele. Portanto, não se sentiam desconfortados. No caso desses alunos, Oficina pode ter contribuído como referência metodológica para futuras práticas pedagógicas, por exemplo.

5.2 Considerações finais

Compreender os impactos de um espaço curricular na subjetividade dos alunos calouros é uma empreitada com a qual tentamos contribuir ao realizar esta pesquisa. Esta revelou que os elementos criativos desse espaço, bem como a subjetividade social da sala de aula e também a re-elaboração da representação da universidade e do curso de Pedagogia foram fundamentais para a compreensão dos impactos subjetivos experienciados pelos alunos

calouros. Os resultados mostraram que a grande maioria dos discentes iniciantes foram impactados por Oficina Vivencial, que visa a favorecer a transição do ensino médio para o superior.

Observamos que normalmente nas relações de trabalho não se dá o exercício de fazer e ser feito, ou seja, geralmente, a experiência é unidirecional - e fica apenas no patamar do fazer -; nesta pesquisa, fizemos e fomos feitos, principalmente por termos tido a oportunidade de avançar no nosso desenvolvimento tanto profissional como pessoal. Ousamos afirmar que esta atividade acadêmica contribuiu para o desenvolvimento da maioria dos alunos envolvidos no processo, pois foi uma experiência, entre outros aspectos, de autopercepção e, até mesmo, de autovalorização positiva, principalmente para as alunas escolhidas para comporem os dois casos estudados.

Quando passamos a conhecer os fundamentos da epistemologia qualitativa nos identificamos com essa proposta. Isto se deu diante da possibilidade de produzir conhecimento em Psicologia com uma metodologia adequada para trabalhar a subjetividade humana. Na epistemologia qualitativa, por exemplo, é muito rico exercitar o entendimento de que o pesquisador não tem uma postura passiva, pois interfere ativamente no conhecimento através da condição de sujeito da investigação.

Os resultados em relação ao objetivo geral, mostraram que os impactos de um espaço curricular criativo na subjetividade da grande maioria dos discentes iniciantes se deu em várias frentes. Antes desta pesquisa já tínhamos constatado empiricamente, e portanto, superficialmente, estes impactos. A realização da pesquisa propiciou o aprofundamento do conhecimento dos impactos nessas frentes, tanto numa dimensão voltada à subjetividade social e às emoções do calouro diante do “templo do conhecimento”, que é a universidade, quanto em dimensões mais voltadas à subjetividade individual, que é o caso da diminuição da timidez nas trocas sociais da sala de aula.

Os desdobramentos desta pesquisa na prática pedagógica das instituições de ensino superior pode se dar de algumas maneiras. Dentre elas, destacamos, principalmente, aquelas mais voltadas à UnB, que é a realidade que conhecemos: estender proposta semelhante à Oficina Vivencial aos outros cursos, como recomendação dos próprios alunos oriundos de outras áreas que participaram da Oficina Vivencial; promover intencionalmente mais espaços curriculares que coloquem em primeiro plano a subjetividade e a criatividade, pois há uma carência dessa priorização; verificar se é necessário utilizar na organização do trabalho

pedagógico universitário estratégias pedagógicas diferenciadas e participativas como as oficinas, principalmente, para os alunos do noturno, que enfrentam uma tripla jornada de atividades e possuem, em geral, uma maturidade diferenciada em relação ao conjunto dos alunos do diurno; e, por fim, verificar a sugestão de alguns alunos e nossa também da necessidade de criar Oficina Vivencial 2 na Faculdade de Educação para os alunos formandos, pois este momento tendeu a ter as suas singularidades e desafios e, no nosso entendimento, é importante trabalhá-los.

Existem espaços a serem preenchidos na produção científica brasileira sobre o ingresso dos alunos calouros nas universidades, particularmente no que diz respeito à acolhida deles. Nesse sentido, acreditamos que a nossa pesquisa contribui para a construção do conhecimento na área. Relembramos que na revisão da literatura efetivada por nós, (ALMEIDA JÚNIOR E QUEDA, 2006; CAPOVILLA e SANTOS, 2001; LASSANCE e GOCKS, 1995; MERCURI e POLYDORO, 2003; ZUIN, 2002, entre outros), não identificamos nenhuma pesquisa que trata da acolhida ao aluno calouro em uma perspectiva histórico-cultural da subjetividade. Muito menos inserindo a criatividade na perspectiva da epistemologia qualitativa. Existe, portanto, um ineditismo ao abordar os impactos de um espaço curricular criativo na subjetividade do aluno calouro.

Muitas questões foram suscitadas a partir da presente pesquisa. Dentre elas, elegemos as seguintes para futuras pesquisas:

- a) compreender com mais profundidade como a subjetividade social acerca de ser educador hoje impacta os alunos calouros de Pedagogia.
- b) estudar os impactos das práticas criativas na Faculdade de Educação da UnB ao longo da formação do discente.
- c) estudar a representação de alguns outros cursos e verificar o auxílio desse estudo para o calouro de Pedagogia re-elaborar a sua representação.
- d) aprofundar o estudo dos impactos na subjetividade social dos alunos que entram e permanecem no curso de Pedagogia com o perfil de atender a fortes exigências familiares de cursar a UnB, ou pela nota de corte baixa, ou para ter um diploma para fazer concursos ou ter ascensão profissional.
- e) estudar a subjetividade social de uma cultura oriental, como a do Japão ou da Coreia do Sul, no que diz respeito ao curso de Pedagogia e contrastar com a subjetividade

social brasileira sobre o mesmo tema.

O que mais nos trouxe desenvolvimento e aprendizagem nessa pesquisa foi perceber a contribuição da teoria da subjetividade e a abordagem da criatividade nessa perspectiva em relação à organização do trabalho pedagógico universitário. Ter tido acesso às fundamentações teóricas que associam o novo ao valioso nas práticas pedagógicas e também abrir espaço para a motivação e a afetividade na sala de aula é ir além da subjetividade social que fundamenta a organização do trabalho pedagógico universitário, que, no nosso entendimento, conforme já havíamos afirmado, ainda é majoritariamente tributária do modelo jesuítico.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. S. *O estímulo à criatividade no contexto universitário*. In: *Psicologia escolar e educacional*. v. 1, n. 1, p. 29-37, 1997.

_____. O perfil do professor facilitador e do professor inibidor segundo estudantes de pós-graduação. *Boletim da Academia Paulista de Psicologia*, 19, 2000.

_____. Barreiras à criatividade pessoal entre professores de distintos níveis de ensino. *Psicologia: reflexão e crítica*, 17, 2003.

_____; FLEITH, D. S. *Criatividade: múltiplas perspectivas*. Brasília: Universidade de Brasília, 2003.

ALENCAR, F.; CARPI, L. ; RIBEIRO, M. V. *História da sociedade brasileira*. 16. ed. Rio de Janeiro, 1996.

ALMEIDA JÚNIOR, A. R.; QUEDA, O. *Universidade, preconceitos e trote*. São Paulo: Hucitec, 2006.

ALVES, R.; DIMENSTEIN, G. *Fomos maus alunos*. Campinas: Papyrus, 2003.

AMABILE, T. M. The social psychology of creativity: a componential conceptualization. In: *Journal of personality and social psychology*, v. 45, n. 2, 1983.

_____. *Creativity in context*. Colorado: Westview Press, 1996.

AMARAL, A.L. O trabalho de grupo: como trabalhar com os “diferentes”. In: VEIGA, I.P.A. (Org.). *Técnicas de ensino: novos tempos, novas configurações*. Campinas: Papyrus, 2004.

AMARAL, A. L. S. N. *O sentido subjetivo da aprendizagem para alunos universitários criativos*. Dissertação (Mestrado). Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (Org.). *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. 6. ed. Joinville: UNIVILLE, 2006.

ANDRÉ, M. E. D. A. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Liber Livro, 2008.

ANDRIANI, A. G. ; ROSA, E. Z. Psicologia sócio-histórica: uma tentativa de sistematização epistemológica e metodológica. In: KAHHALE, E. M. P. (Org.). *A diversidade da psicologia: uma construção teórica*. São Paulo: Cortez, 2002.

ARAGÃO, M. G. S. *Entre o desejo e o prazer: a criatividade, a aprendizagem*. Dissertação de mestrado. Universidade Metodista de Piracicaba, 1998.

ARANHA, M. L. A. *Filosofia da educação*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006a.

_____. *História da educação e da pedagogia: geral e Brasil*. 3. ed. São Paulo: Moderna,

2006b.

ARANHA, M. L. A.; MARTINS, M. H. P. *Filosofando: introdução à filosofia*. São Paulo: Moderna, 1986.

ARIETI, S. *Creativity: the magic synthesis*. New York: Basic Books, 1976.

AYRES, A.T. *Prática pedagógica competente: ampliando os saberes do professor*. Petrópolis: Vozes, 2004.

BARDAGI, M. P. *Evasão e comportamento vocacional de universitários: estudos sobre o desenvolvimento de carreira na graduação*. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

BARROSO, A. B. S. *Jogo cooperativo: uma brincadeira diferente no aprendizado matemático da educação infantil*. Trabalho de conclusão de curso. Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

BOCK, A. M. B. A psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. In: _____; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Org.). *Psicologia sócio histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

BOMENY, H. M. B. *Os intelectuais da educação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

CAMPBELL, U. Estudante grávida sofre queimaduras durante trote. *Correio Braziliense*. Caderno: Brasil, Brasília, p. 12, 12 fev. 2009.

CANÊDO, L. B. Aprendendo a votar. In: PINSKY, J.; PINSKY, C. B. (Org.). *História da cidadania*. São Paulo: Contexto, 2003.

CAPOVILLA, S. L. ; SANTOS, A. A. A. Avaliação da influência de atividades extramuros no desenvolvimento pessoal de universitários. *Psico – USF*, 6, 49-58, 2001.

CARVALHO, J. M. *A construção da ordem: a elite política imperial*. Rio de Janeiro: Campus, 1980.

CASTANHO, M.E.L.M. A criatividade na sala de aula universitária. In: _____; VEIGA. I.P.A. (Org.). *Pedagogia universitária: a aula em foco*. Campinas: Papirus, 2000.

_____. Pesquisa em pedagogia universitária. In: CUNHA, M. I. C. (Org.). *Reflexões e práticas em pedagogia universitária*. Campinas: Papirus, 2007.

CHAUÍ, M. *Convite à filosofia*. 13. ed. São Paulo: Ática, 2003.

CORTELLA, M. S. *Não espere pelo epitáfio: provocações filosóficas*. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. O único critério de verdade é a prática. *Fórum*. São Paulo, ano 8, nº 75, p. 3., jun.2009.

CUNHA, M. I. C. O lugar da formação do professor universitário: a condição profissional em questão. In: CUNHA, M. I. C. (Org.). *Reflexões e práticas em pedagogia universitária*. Campinas: Papirus, 2007.

CUNHA, C. R. S. V. *Valorizando as contribuições da cultura negra e redescobrimo a formação da identidade brasileira: memórias do quilombo Mesquita*. Trabalho de conclusão de curso. Universidade de Brasília, Brasília, 2007a.

CZIKSZENTMIHALYI, M. *Creativity: flow and the psychology of discovery and invention*. New York: Harper Collins Publishers, 1996.

_____. Implications of a systems perspective for the study of creativity. In: STERNBERG, R. J. *Handbook of creativity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

DAMATTA, R. *O que faz o brasil, Brasil?* Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

DEMO, P. *Metodologia do conhecimento científico*. São Paulo: Atlas, 2000.

DANIELS, H. Introdução: a psicologia num mundo social. In: DANIELS, H (Org.). *Uma introdução a Vygotsky*. São Paulo. Loyola, 2002.

DEL PRIORE, M. *História do amor no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

DEL PRIORE, M. ; VENÂNCIO, R. P. *O livro de ouro da história do Brasil*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.

DORON, R. ; PAROT, F. *Dicionário de psicologia*. São Paulo: Ática, 2000.

DUROZOI, G. ; ROUSSEL, A. *Dicionário de filosofia*. Porto: Porto, 2000.

FACHIN, O. *Fundamentos de metodologia*. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2001.

FAUSTO, B. *História concisa do Brasil*. São Paulo: Universidade de São Paulo / Imprensa Oficial do Estado, 2001.

FÁVERO, M. L. A. *Universidade e poder: análise crítica/fundamentos históricos: 1930/45*. 2. ed. Brasília: Plano, 2000a.

_____. *Universidade do Brasil: das origens à construção*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro / Inep. 2000b, v. 1.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*. 3. ed. Curitiba: Positivo, 2004.

FERREIRA, P. P. *Inclusão: um olhar de alunos surdos e ouvintes de uma escola pública*. Trabalho de conclusão de curso. Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

FIACADOR, D. R. *O fracasso escolar e soluções para a melhoria do sistema na perspectiva da economia solidária*. Trabalho de conclusão de curso. Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

- FONSECA, J. C. S. *Economia solidária e educação: uma experiência como educadora em Águas Lindas de Goiás*. Trabalho de conclusão de curso. Universidade de Brasília, Brasília, 2007.
- FREIRE, J.B. Uma pedagogia lúdica. In: ARANTES, V.A. (Org.). *Humor e alegria na educação*. São Paulo: Summus, 2006.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- FREITAS, G. R. *Ficção científica-um olhar crítico sobre o futuro: da criatividade à educação*. Trabalho de conclusão de curso. Universidade de Brasília, Brasília, 2007.
- FLICK, U. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- FRANCA, L. *O método pedagógico dos jesuítas*. Rio de Janeiro: Agir, 1952.
- GADOTTI, M. *História das idéias pedagógicas*. 6. ed. São Paulo: Ática, 1998.
- GATTI, B. A. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Plano, 2002.
- GHIRALDELLI JÚNIOR., P. *História da educação*. São Paulo: Cortez, 1990.
- GODINHO, V. J. *As expectativas de professores, monitores e alunos sobre a atividade de monitoria*. Trabalho de conclusão de curso. Universidade de Brasília, Brasília, 2008.
- GONSALVES, E. P. *Conversas sobre iniciação à pesquisa científica*. 4. ed. Campinas: Alínea, 2007.
- GONZÁLEZ REY, F. Personalidad, sujeto y psicología social. In: MONTERO. *Construcción y crítica de la psicología social*. Barcelona: Anthropus, 1991.
- _____. *Comunicación, personalidad y desarrollo*. La Habana: Pueblo y Educación, 1995.
- _____. *Epistemologia cualitativa y subjetividad*. São Paulo: EDUC, 1997.
- _____. *Psicologia e educação: desafios e projeções*. In: RAYS, O. A. (Org.). Trabalho pedagógico: realidades e perspectivas. Porto Alegre: Sulina, 1999.
- _____. *Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002a.
- _____. La subjetividad: su significación para la ciencia psicológica. In: FURTADO, O.; GONZÁLEZ REY, F. (Org.). *Por una epistemologia da subjetividade: um debate entre a teoria sócio-histórica e a teoria das representações sociais*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002b.
- _____. *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

_____. *O social na psicologia e a psicologia social: a emergência do sujeito*. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. (Org.). *Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005a.

_____. *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005b.

_____. *Psicoterapia, subjetividade e pós-modernidade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

_____. A psicologia soviética: Vigotsky, Rubinstein, e as tendências que a caracterizaram até o fim dos anos 1980. In: FERREIRA, A.A.L.; JACÓ-VILELA, A.M.; PORTUGAL, F.T. *História da psicologia: rumos e percursos*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nau, 2008.

_____; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. *La personalidad: su educación y desarrollo*. La Habana: Pueblo y Educación, 1989.

GUERRA, P. B. C. ; JOLY, M. C. R. A. Investigando barreiras à criatividade com universitários ingressantes. In: JOLY, M. C. R. A. ; SANTOS, A. A. A. ; SISTO, F. F. (Org.). *Questões do cotidiano universitário*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

HAYES, N. ; STRATTON, P. *Dicionário de psicologia*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

JAPIASSÚ, H ; MARCONDES, D. *Dicionário básico de filosofia*. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

JUSTO, J. S. Criatividade no mundo contemporâneo. In: VASCONCELOS, M. S. (Org.). *Criatividade: psicologia, educação e conhecimento do novo*. São Paulo: Moderna, 2001.

LAPLANCHE, J. ; PONTALIS, J.B. *Vocabulário de psicanálise*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

LASSANCE, M. C. P. ; GOCKS, A. A formação da identidade profissional em universitários: a questão da prática. *Anais do II Simpósio Brasileiro de Orientação Vocacional e Ocupacional*. São Paulo: ABOP, 65-70, 1995.

LOPEZ, L. R. *Uma história do Brasil: República*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

LUBART, T. *Psicologia da criatividade*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LUCA, T. R. *Direitos sociais no Brasil*. In: PINSKY, J; PINSKY, C. B. *História da cidadania*. São Paulo: Contexto, 2003.

LURIA, A. R. *A construção da mente*. São Paulo: Ícone, 1992.

MACÊDO, R. M. A. O processo de desenvolvimento humano explicando por que somos tão iguais e tão diferentes! In: CARVALHO, M. V. C. *Temas em psicologia e educação*. Belo

Horizonte: Autêntica, 2006.

MARX, K. ; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. Lisboa: Presença, 1980.

MAY, R. *A coragem de criar*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.

MEDEIROS, M. *Non-stop: crônicas do cotidiano*. Porto Alegre: L&PM, 2001.

MENDONÇA, M. “Adoniran Barbosa”. In: THOMPSON, Mario Luiz. *Música popular brasileira 70, 80, 90: a MPB retratada em 3 décadas*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2001.

MERCURI, E. ; POLYDORO, S. A .J. (Org.). *Estudante universitário: características e experiências de formação*. Taubaté: Cabral, 2003.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. A criatividade na escola: três direções de trabalho. *Revista Linhas Críticas*, 8, (15), 189-206, 1995.

_____. *Criatividade, personalidade e educação*. Campinas: Papirus, 1997.

_____. Pensar, crear y transformar: desafios para la Educación. In: *Anais do I Simpósio Multidisciplinar – Pensar criar e transformar*. São Paulo: Unimarco, 2000.

_____. La interrelación entre investigación psicológica y práctica educativa: un análisis crítico a partir del campo de la creatividad. In: DEL PRETTE, Z. A. (Org.). *Psicología Escolar e Educacional: saúde e qualidade de vida*. Campinas: Alínea, 2001.

_____. O outro e sua significação para a criatividade: implicações educacionais. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A. ; SIMÃO, L. M. (Org.). *O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

_____. A teoria da subjetividade de González Rey: uma expressão do paradigma da complexidade. In: GONZÁLEZ REY, F. (Org.). *Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

_____. Criatividade no trabalho pedagógico e criatividade na aprendizagem: uma relação necessária? In: TACCA, M. C. V. R. (Org.). *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. Campinas: Alínea, 2006.

_____. Criatividade e saúde nos indivíduos e nas organizações. In: VIRGOLIM, A. M. R. (Org.). *Talento criativo: expressão em múltiplos contextos*. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

_____. A criatividade como princípio funcional da aula: limites e possibilidades. In: VEIGA I. P. A. (Org.). *Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas*. Campinas: Papirus, 2008a.

_____. El dialéctico perfil de las personas creativas. In: FERREIRO, R. (Org.). *La creatividad: un bien cultural de la humanidad*. México: Trillas, 2008b.

_____. Vygotsky e a criatividade: novas leituras, novos desdobramentos. In: GIGLIO, Z. G. ; WECHSLER, S. M. ; BRAGOTTO, D. (Org.). *Da criatividade à inovação*. Campinas: Papirus, 2009.

MONTENEGRO, M. E. A psicologia histórico-dialética: surgimento e contribuição. *Intermeio: revista do Mestrado em Educação*. Campo Grande, n. 20, p. 5-15, 2004.

MORIN, E. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

_____. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2003.

_____. *Introdução ao pensamento complexo*. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

MOURÃO, R. F. *Criatividade do professor: sentido e ação: um estudo da relação entre o sentido subjetivo da criatividade do professor e sua prática pedagógica com projetos*. Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília, 2004.

NEVES-PEREIRA, M. S. Uma leitura histórico-cultural dos processos criativos: as contribuições de Vygotsky e da psicologia soviética. In: VIRGOLIM, A. M. R. (Org.). *Talento criativo: expressão em múltiplos contextos*. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1993.

OSAKO, G. T. *Multiculturalismo na escola*. Trabalho de conclusão de curso. Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

PACHANE, G. A. A experiência universitária e sua contribuição ao desenvolvimento pessoal do aluno. In: MERCURI, E. ; POLYDORO, S. A. J. *Estudante universitário: características e experiências de formação*. Taubaté: Cabral, 2003.

PÁDUA, E. M. M. *Metodologia da pesquisa: abordagem teórica-prática*. 8. ed. Campinas: Papirus, 2002.

PEREIRA, A. R. *Educação corporativa: paradoxo ou possibilidade? Amostra do programa adolescente aprendiz da Caixa Econômica Federal*. Trabalho de conclusão de curso. Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

PIMENTA, S. G. ; ANASTASIOU, L. G. C. *Docência do ensino superior*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PINHO, M. Universidade deve punir trote violento, afirmam reitores. *Folha de S. Paulo*. Caderno: cotidiano, São Paulo, p. 3, 15 fev. 2009.

PRIMI, R.; SANTOS, A. A. A. ; VENDRAMINI, C. M. Habilidades básicas e desempenho acadêmico em universitários ingressantes. *Estudos de psicologia*, 7, 47-55, 2002.

RANGEL, M. *Métodos de ensino para a aprendizagem e a dinamização das aulas*. Campinas: Papirus, 2005.

REGO, T. C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

REIS, J. A. *As ciclovias de Samambaia e São Sebastião na visão da comunidade: em busca da sustentabilidade e acessibilidade para cidades mais humanas*. Trabalho de conclusão de curso. Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

RIBEIRO, D. *UnB: invenção e descaminho*. Rio de Janeiro: Avenir, 1978.

RIBEIRO, M. L. S. *História da educação brasileira: a organização escolar*. 6. ed. São Paulo: Moraes, 1986.

ROMANELLI, O. O. *História da educação no Brasil*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

SALMERON, R. A. *A universidade interrompida: Brasília 1964/1965*. 2. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

SANDER, B. *Administração da educação no Brasil: genealogia do conhecimento*. Brasília: Liber Livro, 2007.

SANTOS, B. S. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, M. A.; MELO-SILVA, L. L. Será que era isso mesmo o que eu queria? A formação acadêmica em psicologia na perspectiva do aluno. In: MELO-SILVA, L. L. ; SANTOS, M. A.; SIMÃO, J. T. ; AVI, M. C. (Org.). *Arquitetura de uma ocupação e orientação profissional: teoria e técnica*. São Paulo: Vetor, 2003.

SAVIANI, D. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, E. S. *Educação corporativa no SESC-DF*. Trabalho de conclusão de curso. Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

SOUZA, C. P. *Afetividade na sala de aula: a relação entre auto-estima e aprendizagem matemática nas séries iniciais*. Trabalho de conclusão de curso. Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

STERNBERG, R. J. *Handbook of creativity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

STERNBERG, R. J. ; LUBART, T. I. *Defying the crowd: cultivating creativity in a culture of conformity*. New York: The Free Press, 1995.

TACCA, M. C. V. R. Além de professor e de aluno: a alteridade nos processos de aprendizagem e desenvolvimento. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A; SIMÃO, L. M. (Org.). O

outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

_____. Relação pedagógica e desenvolvimento da subjetividade. In: GONZÁLEZ REY, F. (Org.). *Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

_____. Estratégias pedagógicas: conceituação e desdobramentos com o foco nas relações professor – aluno. In: TACCA, M. C. V. R. (Org.). *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. Campinas: Alínea, 2006.

_____. Relações sociais na escola e desenvolvimento da subjetividade. In: MALUF, M.I. (Coord.). *Aprendizagem: tramas do conhecimento, do saber e da subjetividade*. Petrópolis: Vozes/São Paulo: ABPp, 2006a.

TEIXEIRA, M. A. P. et al. Adaptação à universidade em jovens calouros. *Psicologia escolar e educacional*, 12, 28-41, 2008.

VIANNA, M. M. *Pesquisa em educação: a observação*. Brasília: Liber Livro, 2007

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIEIRA, S. L. ; FARIAS, I. M. S. *Política educacional no Brasil: introdução histórica*. Brasília: Liber Livro, 2007.

VILLAS BOAS, B.M.F. *Virando a escola do avesso por meio da avaliação*. Campinas: Papyrus, 2008.

VIRGOLIM, A. M. R. Criatividade e saúde mental: desafio à família e à escola. In: _____. (Org.). *Talento criativo: expressão em múltiplos contextos*. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

WECHSLER, S. M. *Criatividade: descobrindo e encorajando*. 3. ed. Campinas: Livro Pleno, 2002.

XAVIER, M. E. S. P. ; RIBEIRO, M. L. ; NORONHA, O. M. *História da educação: a escola no Brasil*. São Paulo: FTD, 1994.

ZUIN, A. A. S. *O trote na universidade: passagens de um rito de iniciação*. São Paulo: Cortez, 2002.

APÊNDICES

APÊNDICE A: COMPLEMENTO DE FRASES

Complete as seguintes frases com a primeira ideia que lhe vier à cabeça:

1 - Eu sou uma pessoa _____

2 – Tenho facilidades _____

3 – Eu me arrependo _____

4 – Sinto medo _____

5 – Fico triste _____

6 – O momento mais feliz _____

7 – O meu maior problema _____

8 – O que mais me preocupa _____

9 – Quero bastante _____

10 – O meu passado _____

11 – Tenho muito prazer _____

12 – O meu ensino médio _____

13 – As diferenças _____

14 – Fico chateado _____

15 - Minha forma de entender _____

16 – A maneira como ajo _____

17 – Eu me acho legal _____

18 - Na dúvida _____

19 – O meu presente _____

20 – Minha família _____

21 – Quero saber _____

22 – Me realizarei _____

23 – Agora eu me sinto _____

24 – O mais importante para mim neste momento _____

25 – Intimamente eu _____

26 – Esforço-me diariamente para _____

27 – Reflito bastante sobre _____

28 – Tratarei de obter _____

29 – O meu ensino fundamental _____

30 – O meu futuro _____

31 – Desejo que minha universidade _____

32 – Estar agora como aluno da UnB _____

33 – Este lugar (Faculdade de Educação da UnB) _____

34 – O curso de Pedagogia _____

35 – Como calouro(a) o meu sentimento mais forte _____

36 – Ser calouro é _____

37 – A nossa cultura vê quem inicia algo como _____

38 – Ser educador é _____

39 – Quando fui aprovado para a UnB a minha família _____

40 – Quando toda a minha família e outros souberam que era para Pedagogia _____

41 – A vivência mais importante na minha vida escolar _____

42 – Os professores que mais me marcaram _____

43 – Gosto dos meus colegas de escola _____

44 – Os meus colegas de turma _____

45 – O mais importante na minha vida nesse momento _____

46 – Me preocupo _____

47 – Bom profissional _____

48 – O tipo de aula que predominou para mim _____

49 – Se eu fosse professor o tipo de trabalho que eu faria _____

50 – Em todas as aulas que eu já tive, de um modo geral, eu me sentia _____

51 – Nas férias _____

52 – Meu maior medo _____

53 – Minha maior felicidade _____

54 – Eu aprendo _____

55 – Sou um(a) aluno(a) _____

56 – A leitura _____

57 – A escrita _____

58 – Na escola _____

59 – Aprender é significativo para mim quando _____

60 – Eu aprendo pouco quando _____

61 – Eu estudo para _____

62 – Quando crio algo _____

63 – Gosto quando o professor _____

64 – Nas aulas eu não gosto _____

65 – A sala de aula _____

66 – Ao estudar _____

67 – Aprendo facilmente quando _____

68 – Acho legal quando acontece nas aulas _____

69 – Aprendo apesar de _____

70 – O mais importante na escola _____

APÊNDICE B: CONSTRUÇÃO DE FRASES

Escreva três frases relacionadas com cada uma das palavras abaixo:

CALOURO

CRIATIVIDADE

MUDANÇA

APÊNDICE C: REDAÇÃO I

Faça uma redação com o tema abaixo:

A MINHA CONDIÇÃO COMO CALOURO (A) NO INÍCIO DO SEMESTRE

APÊNDICE D: REDAÇÃO II

Faça uma redação com o tema abaixo:

A MINHA CONDIÇÃO COMO CALOURO (A) NO FIM DO SEMESTRE

APÊNDICE E: REDAÇÃO III

Faça uma redação com o tema abaixo:

**EU VEJO A UNIVERSIDADE E O CURSO DE PEDAGOGIA DA SEGUINTE
MANEIRA (INÍCIO DO SEMESTRE)**

APÊNDICE F: REDAÇÃO IV

Faça uma redação com o tema abaixo:

A MINHA OPINIÃO ATUAL SOBRE A UNIVERSIDADE E O CURSO DE PEDAGOGIA (FIM DO SEMESTRE)

APÊNDICE G: QUESTIONÁRIO

Nome _____

Curso _____

Semestre que está cursando _____

O que o levou a assistir a algumas aulas de Oficina Vivencial?

Como você avalia a matéria Oficina Vivencial através das aulas a que você assistiu?

Qual a sua opinião sobre haver, ou não, uma matéria com o perfil de Oficina Vivencial no seu curso? Justifique.

Identifique, quando for o caso, o que a sua experiência em Oficina Vivencial acrescentou

Como estudante

Como futuro educador / outra profissão

Como pessoa

Outros aspectos

APÊNDICE H: AUTOAVALIAÇÃO

Nome _____

Turma _____ Semestre _____

Você tem em mãos uma atividade de autoavaliação. Gostaria que você fizesse um exercício de reflexão sobre você mesmo e respondesse da forma mais sincera possível a cada um dos critérios abaixo:

- a) Assiduidade e pontualidade
- b) Trabalho intraclasse
- c) Trabalho extraclasse
- d) Crescimento pessoal
- e) Como estudante
- f) Como futuro educador
- g) Como pessoa
- h) Outros aspectos

Peço ainda que você inclua nesse instrumento avaliativo, duas outras avaliações nos aspectos que você considerar importantes de serem apreciados: avaliação do professor e avaliação da matéria.

APÊNDICE I: OBSERVAÇÃO

Identificar atitudes, opiniões e sentimentos dos alunos em relação a:

- Transição do ensino médio para o superior.
- Primeiro contato físico com a universidade como aluno.
- Momento da matrícula a confecção da carteirinha.
- Interação do calouro com alunos veteranos.
- Representação do curso de pedagogia.
- Representação da universidade.
- Condição de calouro e a Oficina Vivencial.

APÊNDICE J: PLANO DE CURSO

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE TEORIA E FUNDAMENTOS
DISCIPLINA: OFICINA VIVENCIAL - CÓDIGO: 193089
PROFESSOR: ARMANDO DE MORAIS VELOSO

1 – EMENTA

Trata-se do acolhimento do aluno calouro, e descortinamento do ambiente acadêmico e social universitário. Este trabalho será realizado tendo por base a ótica dos fenômenos grupais.

2 – FUNDAMENTAÇÃO

Ao longo dos anos, na UnB, observamos nas turmas de calouros, a ausência de vínculos que os caracterizem como grupo. No decorrer do curso, amparados pelo sistema de créditos não seriado, os que não evadem constroem um percurso acadêmico solitário, isolado e individualista. Agrega-se a isso uma visão estereotipada da Universidade, reforçada pelo sistema de ensino e pelas avaliações seletivas. Torna-se importante um espaço que implique o discente nas tarefas acadêmicas e sociais da universidade, e, funcione comum um veículo preventivo da evasão e do fracasso escolar.

Através deste espaço curricular pretendemos oportunizar o acolhimento do aluno calouro no curso de Pedagogia, oferecendo-lhe um espaço de experimentação, vivência e construção coletiva de conhecimento sobre a Universidade, os papéis de estudante e professor, e as possibilidades de trabalho e aprendizagem em grupo. Nesse espaço, o aluno calouro poderá lidar com os aspectos subjetivos da sua inclusão na instituição universitária.

3 – OBJETIVOS

- e) Acolher os alunos calouros;
- f) Favorecer aos calouros a elaboração do momento de transição no qual se encontram;
- g) Criar um ambiente onde os alunos calouros possam iniciar a reelaboração da representação que eles têm da universidade e do curso de Pedagogia;
- h) Propiciar a percepção de que os fenômenos grupais não são complicados, mas necessariamente complexos.

4 – CONTEÚDO

- 4.1 – A vivência na condição humana
 - a) Os sentidos da Vida

- b) Trabalho
- c) Amor
- d) Sexo
- e) Relacionamento social etc.

4.2 – A vivência na condição de calouro

- a) Os calouros na transição do ensino médio para o ensino superior e os desdobramentos que essa situação traz consigo.

5 – METODOLOGIA

Discussão de textos.
 Realização de oficinas.
 Utilização de linguagens e recursos diversificados.
 Aulas dialogadas.
 Dinâmicas de grupo.

6 – AVALIAÇÃO

d) Duas autoavaliações	-----	40%
e) Um trabalho escrito	-----	20%
f) Um trabalho final*	-----	40%

* Conteúdo: “A minha condição de calouro (a) no início e no final do semestre”.
 Forma: cada aluno (a) escolhe a sua linguagem.

7 – BIBLIOGRAFIA

7.1 – BIBLIOGRAFIA BÁSICA

ALVES, Rubem; DIMENSTEIN, Gilberto. *Fomos maus alunos*. Campinas: Papirus, 2003.
 CORTELLA, Mario Sérgio. *Não espere pelo epítáfio: provocações filosóficas*. Petrópolis: Vozes, 2005.

7.2 – BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

7.2.1 – A VIVÊNCIA NA CONDIÇÃO HUMANA

BARROS, Douglas Ferreira. *Deus: será que ele existe: quem é ele?* São Paulo: Moderna, 1998.

BRANCO, Samuel Murgel. *Evolução das espécies: o pensamento científico, religioso e filosófico*. São Paulo: Moderna: 1994.

- CHAUÍ, Marilena. *Convite à Filosofia*. 13.ed. São Paulo: Ática, 2003.
- CHIAVENATO, Júlio José. *A morte: uma abordagem sociocultural*. São Paulo: Moderna, 1998.
- DE MASI, Domenico; BETTO, Frei. *Diálogos criativos*. Rio de Janeiro: Sextante, 2008.
- GARDNER, Howard. *Inteligências múltiplas: teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- GIKOVATE, Flávio. *Os sentidos da vida: uma pausa para pensar*. São Paulo: Moderna, 1998.
- GIKOVATE, Flávio. *Ensaio sobre o amor e a solidão*. São Paulo: MG Editores Associados, 1998.
- GIKOVATE, Flávio. *A liberdade possível*. São Paulo: MG Editores Associados, 2000.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 8.ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2003.
- SOUZA, Sonia Maria Ribeiro de. *Um outro olhar: filosofia*. São Paulo: FTD, 1995.

7.2.2 – A VIVÊNCIA NA CONDIÇÃO DE CALOURO

- ALMEIDA JUNIOR, Antonio; QUEDA, Oriowaldo. *Universidade, preconceitos e trote*. São Paulo: Hucitec, 2006.
- ALVES, Rubem. *Conversas com quem gosta de ensinar*. 7.ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- BOCK, Ana Mercês Bahia e outros. *Psicologias: uma introdução ao estudo da Psicologia*. 13.ed. São Paulo: Saraiva, 1999.
- DEL PRETTE, Almir. *Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- GAYOTTO, Maria Leonor Cunha (org.). *Trabalho em grupo: ferramenta para a mudança*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- GAYOTTO, Maria Leonor Cunha; DOMINGUES, Ideli. *Liderança: aprenda a mudar em grupo*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- JOLY, Maria Cristina Rodrigues Azevedo e outros. *Questões do cotidiano universitário*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
- MORANDI, Franc. *Introdução à pedagogia*. São Paulo: Ática, 2008.
- ZUIN, Antonio Álvaro Soares. *O trote na universidade: passagens de um rito de iniciação*. São Paulo: Cortez, 2002.

APÊNDICE K - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estou realizando uma pesquisa intitulada UM ESPAÇO CRIATIVO E SEU IMPACTO NA SUBJETIVIDADE: UM ESTUDO COM ALUNOS CALOUROS, sob a orientação da Professora Dr^a. Albertina Mitjás Martínez, que será apresentada na Universidade de Brasília como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Você está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa que tem como finalidade realizar um estudo dos impactos de um espaço curricular criativo na subjetividade do aluno calouro. Caso decida participar, leia cuidadosamente este termo e esclareça eventuais dúvidas. Os participantes da pesquisa serão alunos universitários. A autorização será documentada através deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por cada um dos participantes e pelo pesquisador e orientador. Os participantes e a pesquisador terão uma via assinada deste Termo de Consentimento.

Os encontros acontecerão em local e horário previamente marcado. Serão utilizados diferentes instrumentos, como entrevistas, análise de documentos, e instrumentos escritos. Caso você autorize, as entrevistas serão gravadas e o que você disser será registrado para posterior estudo do material. Sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome e informações obtidas nos diferentes instrumentos somente serão publicados sob sua autorização.

Você será informado periodicamente de qualquer alteração no procedimento que possa modificar a sua vontade em continuar participando do estudo. Você também pode desistir da pesquisa a qualquer momento.

Foi-me dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas sobre este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e declaro que sou voluntário (a) a tomar parte neste estudo.

Assinatura do (a) voluntário _____ data _____

Assinatura do pesquisador _____ data _____

Assinatura da orientadora _____ data _____

ANEXOS

ANEXO A – REPORTAGEM 1

• CORREIO BRASILEIRO

Brasília, quinta-feira, 12 de fevereiro de 2009

BRASIL

Jovem é atingida por solução inflamável e tem ferimentos nas costas, braços e pernas. Rapaz chicoteado reconhece agressores em delegacia

Estudante grávida sofre queimaduras durante trote

ULLISSES CAMPBELL
DA EQUIPE DO CORREIO

São Paulo — Depois da agressão sofrida pelo estudante Bruno César Ferreira, 21 anos, chicoteado durante um trote no município de Leme (SP), a polícia de São Paulo investiga mais um caso de violência praticada por estudantes veteranos contra calouros. O novo caso ocorreu em Santa Fé do Sul, a 635km da capital. A estudante Priscila Vieira Muniz, 18 anos, grávida de três meses, aprovada para o curso de pedagogia na Fundação Municipal de Educação e Cultura (Fumec), foi recebida com violência pelos alunos veteranos do curso. Ela sofreu queimaduras de segundo grau em boa parte das costas, nas pernas e nos braços depois de ser atingida por uma solução com desinfetante, água sanitária, solvente e gasolina preparada pelos estudantes.

Priscila disse à polícia que três alunas faziam trote com garrafas contendo a solução nas mãos, mas só uma delas teria jogado o líquido sobre seu corpo. Depois de registrar queixa, a estudante disse que não pretende começar o curso agora, porque tem receio de ser retaliada pelos demais alunos. "Vou esperar pelo menos as manchas sumirem", disse.

A faculdade particular informou que identificou a aluna que teria agredido Priscila e informou o nome à polícia. Em nota, a instituição lamentou o ocorrido, disse que o "incidente" ocorreu do lado de fora da universidade e que só poderá tomar medidas punitivas, como expulsar a garota, depois que o inquérito que apura o caso for encerrado. Tanto os pais da vítima quanto os da acusada já contrataram advogados. Em depoimento informal, a veterana disse que não sabia que a solução

Vivian Curitiba/Agência Bom Dia/Fora Press



PRISCILA MOSTRA OS FERIMENTOS: RECEIO DE VOLTAR À FACULDADE

que havia na garrafa era inflamável. Ela disse ainda que não preparou a mistura.

"Na hora, senti um mal-estar muito forte por causa do cheiro. Pensei logo na criança. Nem senti a queimação naquele mo-

mento. Fiquei tonta e sentei um pouco num banco", contou Priscila. Segundo informações colhidas pelos investigadores, o trote violento começou na porta da faculdade e se estendeu na calçada que rodeia a Fumec.

Reconhecimento

Ontem, Bruno César identificou dois suspeitos de terem participado do violento trote do qual foi vítima. O jovem, que foi aprovado no vestibular para medicina veterinária da Anhanguera Educacional, foi forçado a beber até entrar em coma alcoólico, além de ter sido agredido fisicamente. O delegado titular do 1º Distrito Policial de Leme, Fernando Teixeira Bravo, disse que os dois veteranos, ambos maiores de idade e cujos nomes não foram divulgados, confirmaram ter assistido a parte do trote, mas negaram participação. Eles apresentaram testemunhas que poderiam confirmar a versão. O delegado disse que pretende ouvir ainda outros envolvidos.

A prática do trote no Brasil começou nas academias militares e se estende até hoje em todos os estados. A primeira vítima de trote no país foi Francisco da Cunha Menezes, morto a facadas em 1831, em Recife. Em algumas instituições de ensino, como a Universidade Federal do Pará (UFPA), os alunos novatos são obrigados a plantar uma árvore e acompanhar seu crescimento durante todo o curso. Na Universidade de Brasília (UnB), os calouros têm o hábito de ficar na 12 Norte coletando dinheiro, usado depois na comemoração.

O pedagogo Roberto Nassar, da Universidade Federal de São Paulo, condena a prática do trote estudantil. Segundo ele, trata-se de uma tradição brasileira copiada de Portugal, que consiste em um conjunto de atividades que podem ser leves ou graves, como humilhações ou agressões. "Já vi casos de alunos que tiveram traumatismo craniano com ovos que foram quebrados na cabeça de forma violenta", relata. Ele diz que a euforia e o álcool estimulam a prática de violência.

Universidade deve punir trote violento, afirmam reitores

Suspensão e expulsão devem ser adotadas; há debate para casos que ocorrem fora do campus

Tema veio novamente à tona pelos recentes casos de queimaduras em jovem grávida e de coma alcoólico e chicotadas em garoto

MÁRCIO PINHO
DA REPORTAGEM LOCAL

A universidade tem, sim, a obrigação de prevenir e punir trotes violentos com suspensões e até expulsões. É o que dizem cinco atuais e ex-reitores, o Conselho de Reitores de Universidades Brasileiras, dois pesquisadores e a Abmes (Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior) —o tema veio de novo à tona com os casos de queimaduras na caloura grávida Priscilla Muniz, 18, e coma alcoólico e chicotadas em Bruno Ferreira, 21.

A principal controvérsia é o fato de os casos mais graves ocorrerem geralmente fora do campus. Nesse ponto, as opiniões sobre a responsabilidade da universidade diferem.

"O ideal é trabalharmos pela prevenção, por uma cultura de paz. Trote é uma palavra da cultura animal. Mas a punição a casos que acabam com violência às vezes é necessária e dá exemplo. Na PUC o trote é proibido, mas ele deve ser punido quando acontece fora, pois a relação dos alunos está ligada à entidade", diz Hélio Deliberador, pró-reitor de Cultura e Relações Comunitárias da PUC.

Em 1998, a universidade expulsou cinco jovens após o estudante Rodrigo Favoretto Pecchini ter fogo ateadado em seu corpo num trote em Sorocaba.

Para o ex-reitor da USP Roberto Lobo, a universidade tem que se posicionar em casos de violência. Até para dar exemplos. "Se ela encontrar respaldo jurídico, via portaria, ou decisão do conselho superior, cabem punições para atitudes fora." Como reitor (1990-93), ele proibiu o trote não consentido.

Esse respaldo jurídico poderia vir da lei estadual 10.454, de 1999, que proibiu o "trote violento" em universidades estaduais, mas é desconhecida da maioria dos entrevistados.

Naquele ano, foi encontrado morto na piscina da clínica da Faculdade de Medicina da USP o estudante Edison Tsung Chi Hsueh (leia texto nesta pág.).

O ex-governador e ex-reitor do Mackenzie, Cláudio Lembo, diz que punir violência de fora é difícil, mas que isso pode se dar



José Goldenberg, ex-reitor da USP, para quem instituições não têm como interferir em atos externos

pelo próprio estatuto. "Esse documento diz que o nome da instituição tinha de ser preservado em qualquer lugar. Se o aluno fizesse qualquer ato não civil, poderia ser punido. Cheguei a suspender alunos após atos decorrentes de bebedeira."

A dificuldade de fiscalizar atos externos e a omissão dos calouros que temem sofrer repressão dos veteranos dificultam as punições, segundo a ex-pró-reitora de graduação da Unifesp Lúcia Sampaio, que defende ações "solidárias". Na federal, é feita doação de sangue

na semana de recepção, entre outras atividades.

A presença da faculdade em uma festa de boas-vindas também é apontada pelo ex-reitor da USP José Goldenberg como alternativa pacífica. Para ele, porém, a universidade não tem como interferir muito em eventos externos. "Tem que tratar como um delito civil e chamar a polícia".

Para a Abmes, a responsabilidade da universidade é dentro dela e em seus arredores. "Ela não pode se responsabilizar por coisas que ocorrem longe", diz

o presidente da entidade, Gabriel Carlos Rodrigues. Ele diz que, apesar de fatos negativos, há muitas campanhas de solidariedade sendo feitas.

Sobre isso, o Conselho de Reitores de Universidades Brasileiras afirmou que, embora tenha notado queda da quantidade de trotes violentos nos últimos anos —conforme se disseminaram os trotes solidários—, as exceções chamam atenção pela "violência extrema", em referência aos episódios das últimas semanas.

Rito de passagem

Apesar da recente polêmica, a violência dos veteranos não é recente. Os primeiros registros datam do século 14 em Paris.

"Não há uma explicação muito clara porque começaram com a tradição. Acredito que para descontar em parte o que recebem na produção do conhecimento, muitas vezes violenta, marcada por humilhações dos professores", afirma o pesquisador e professor da UFSCar Antonio Zuin.

No Brasil, o primeiro trote fatal foi em 1831. Um aluno de direito de Olinda morreu a facadas após recusar-se a receber o trote, segundo o ensaísta Glauco Mattoso, autor do seu livro "O Calvário dos Carecas". "Se proibirem nas universidades, ele pode ocorrer de forma clandestina e violenta. O ideal seria conscientizar sobre valores que desincentivem a violência", diz

Em 2006, o caso foi arquivado pelo STJ (Superior Tribunal de Justiça), que entendeu que não havia elementos de prova que se mostrassem suficientes. (IMP)

Mãe de calouro morto na USP não teve justiça

DA REPORTAGEM LOCAL

A esperança de ver condenados os acusados pela morte de seu filho, o estudante Edison Tsung Chi Hsueh, que morreu afogado em uma piscina da USP durante um trote em 1999, não completará dez anos no próximo dia 22 para a mãe dele, a imigrante chinesa Yen Yin Hwa, de 64 anos.

"Perdemos a esperança. Não existe Justiça no Brasil", afirma. Ela atendeu a reportagem da janela de sua casa em uma pacata rua de Santo Amaro (zona sul de SP), a

mesma da época da tragédia e onde reside hoje com seus dois outros filhos.

Yen conta que o sentimento de "impunidade" abreviou não só a sua esperança, mas também a vida de seu marido, o engenheiro civil Hsueh Feng Ming, que morreu no ano passado, aos 65 anos.

O filho do casal morreu aos 22 anos quando se preparava para entrar no primeiro ano do curso de medicina. Foi pintado e seguiu com outros calouros e os veteranos para a atlética da USP. Seu corpo foi encontrado no fundo da piscina na manhã seguinte.

Em 2006, o caso foi arquivado pelo STJ (Superior Tribunal de Justiça), que entendeu que não havia elementos de prova que se mostrassem suficientes. (IMP)

TROTOS VIOLENTOS

Veteranos
pisam em
calouros
no Paraná

A Universidade Estadual de Londrina (UEL), no norte do Paraná, vai analisar possíveis excessos na prática de um trote ocorrido ontem pela manhã, com calouros dos cursos de agronomia, direito, veterinária e psicologia, segundo informações que chegaram à chefia de Divisão de Políticas de Graduação. Processos administrativos disciplinares devem ser instaurados hoje e podem resultar até na expulsão de alunos.

A UEL iniciou ontem o ano letivo para cerca de 16 mil alunos, dos quais 3 mil são calouros. A situação mais constrangedora documentada por cinegrafistas ocorreu no curso de agronomia. Com o objetivo de fugir das câmeras do circuito interno, estudantes veteranos levaram os calouros a uma es-

trada de terra fora da universidade. Ali, os novatos foram obrigados a se deitar no chão, muitos sem camisa, formando uma espécie de passarela. Os colegas não hesitaram e pisaram sobre seus corpos.

Fotos

O chefe da Divisão de Políticas de Graduação, Everson Antonio Moro Cazarim, disse que, para esse caso específico, serão requisitadas as imagens feitas por canais de televisão, além de se contar com a ajuda dos professores do curso na identificação dos

veteranos. Nos outros cursos em que os trotes tiveram uma conotação negativa foram feitas algumas fotos que servirão como prova nos processos administrativos. Nesses casos, os calouros foram submetidos a sujeira causada por tintas, ovos e lama. Segundo Cazarim, alguns estudantes de psicologia foram flagrados ingerindo bebidas alcoólicas.

Como o trote se dava dentro do câmpus, onde é proibido o consumo de álcool, será instaurado um processo específico para essa infração. Cazarim ressaltou, no entanto, que a maioria dos cursos optou por ações culturais e de ajuda solidária. Na Universidade Federal do Paraná (UFPR), em Curitiba,

há uma programação a ser cumprida durante toda a semana para recepcionar os novos alunos. De acordo com a reitoria, além de palestras, um dos pontos altos é o trote solidário com atividades sociais, entre elas a pintura de

escolas públicas e recolhimento de doações para entidades beneficentes.

A pró-reitora de Assuntos Estudantis da UFPR, Rita de Cássia Lopes, fez questão de ressaltar que qualquer manifestação que possa ocasionar constrangimento ou transtorno físico e/ou moral está proibida, podendo ser punida até com a expulsão.

TRISTE COMEÇO

3 MIL

calouros começaram as aulas ontem na Universidade Estadual de Londrina (UEL)

ANEXO D – CRÔNICA 1

Os virgens

Sou virgem e meu signo é Leão. Sou casada e sou virgem, tenho filhos e sou virgem. Tão virgem quanto você.

Quando falamos em virgindade, logo pensamos em sexo, e a partir do dia que o experimentamos, o mundo parece perder seu mistério maior. Não somos mais virgens! Que grande ilusão de maturidade.

Virgindade é um conceito um tanto mais elástico. Somos virgens antes de voltar sozinhos do colégio pela primeira vez. Somos virgens antes do primeiro gole de vinho. Somos virgens antes de ver Paris. Somos virgens antes do primeiro salário. E podemos já estar transando há anos e permaneceremos virgens diante de um novo amor.

Por mais que já tenhamos amado e odiado, por mais que tenhamos sido rejeitados, descartados, seduzidos, conquistados, não há experiência amorosa que se repita, pois são variadas as nossas paixões e diferentes as nossas etapas, e tudo isso nos torna novatos.

As dores, também elas, nos pegam despreparados. A dor de perder um amigo não é a mesma de perder um carro num assalto, que por sua vez não é a mesma de perder a oportunidade de se declarar para alguém, que por outro lado difere da dor de perder o emprego. Somos sempre surpreendidos pelo que ainda não foi vivido.

Mesmo no sexo, somos virgens diante de um novo cheiro, de um novo beijo, de um fetiche ainda não realizado. Se ainda não usamos uma lingerie vermelha, se ainda não fizemos amor dentro do mar, se ainda cultivamos alguns tabus, que espécie de sabe-tudo somos nós?

Eu ainda sou virgem da neve, que já vi estática em cima das montanhas, mas nunca vi cair. Sou virgem do Canadá, da Turquia, da Polinésia. Sou virgem de helicóptero, Jack Daniels, revólver, análise, transa em elevador, LSD, Harley Davidson, cirurgia, rafting, show do Lenny Kravitz, siso e passeata. A virgindade existencial nos acompanha até o fim dos nossos dias, especialmente no último, pois somos todos castos frente à morte, nossa derradeira experiência inédita. Enquanto ela não chega, é bom aproveitar cada minuto dessa nossa inocência frente ao desconhecido, pois é uma aventura tão excitante quanto o sexo e não tem idade pra acontecer.

Martha Medeiros

Abril de 2002.