

A Construção de Sentidos Subjetivos na Formação Docente: O perigo da história única

*Construction of Subjective Directions in Training Teachers:
The danger of single story*

Denise Elza Nogueira Sobrinha

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás/UFG. É professora no curso de Pedagogia, Universidade Estadual de Goiás/UEG, e no Instituto Federal de Goiás/IFG. Desenvolve pesquisa sobre professores(as) e está vinculada a Redecentro.

E-mail: deniseufg@hotmail.com

Subjetividade, sentidos subjetivos e processo de aprendizagem

Segundo González Rey (2009, p. 119), as teorias clássicas sobre a aprendizagem datam do século XX, destacando-se entre elas a “teoria construtivista de Piaget, as aproximações comportamentais, cognitivistas e socioculturais ao tema.” Conforme González Rey (ibidem), essas abordagens de uma forma ou de outra privilegiaram os “processos lógicos, cognitivos, comportamentais e intelectuais do aprender”.

Ainda de acordo com o autor, a subjetividade e o sujeito que aprende ou eram ignorados ou ocupavam lugar secundário nessas teorias, pois o referencial de análise e compreensão do processo de aprendizagem estava baseado em uma epistemologia positivista. Nesse sentido, prevaleciam o empírico, as operações lógicas e a objetividade na representação dos processos humanos, dentre eles, o processo de aprendizagem. Dessa forma, o processo de aprendizagem era compreendido como um processo de reprodução centrado na compreensão e não em processos criativos por parte do sujeito que aprende. Vale ressaltar, que essa compreensão do processo de aprendizagem ainda está em voga no século XXI e produz as suas repercussões também na universidade, influenciando os processos de ensinar e aprender.

Como todos os processos e ações humanas estão carregados de intencionalidades, compreender o processo de aprendizagem apenas como reprodução contribuiu para a eliminação do sujeito nesse processo, que, por meio de uma epistemologia positivista amparada no manto da neutralidade e na criação de um indivíduo dócil, criou um protótipo de sujeito que não questiona as determinações sociais. Nessa perspectiva, o único espaço que sobrou para a expressão da subjetividade humana foi o “culto à opinião estabelecida e dominante” (GONZÁLEZ REY, 2009, p. 134). O autor esclarece que o desenvolvimento da ciência moderna com base na epistemologia positivista baseou-se em um campo em que prevalecia um domínio empírico-instrumental, em que havia espaço apenas para processos dedutivos simples, associados a premissas dadas. Assim, não havia espaço para a especulação e outros processos importantes na ordem do intelecto, como a imaginação e a fantasia. Havia espaço apenas para as operações lógico-formais necessárias à efetivação da objetividade. Essa compreensão do processo de aprendizagem como reprodução levou também a separação do sujeito que aprende do processo de aprender, como se a aprendizagem ocorresse fora do sujeito.

Conforme González Rey (2009), essa separação do sujeito que aprende do processo de aprender inspirou o desenvolvimento de novas posições no desenvolvimento da ciência, como críticas à naturalização das práticas humanas. Nesse sentido, de acordo com González Rey (2009), está Paulo Freire que

foi capaz de destacar os aspectos sociais, políticos e culturais do processo educativo, sem desconsiderar os processos do sujeito que aprende. Sua crítica ao ensino memorístico e reprodutivo fez-se evidente na sua metáfora da educação bancária. (p. 136)

Freire (2005, p. 67) compreendia a educação bancária como instrumento da opressão. Assim, nessa concepção, a educação é compreendida como o ato “de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos”. Conforme o autor, na educação bancária

O ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, [...] segundo a qual esta se encontra sempre no outro (FREIRE, 2005, p. 69).

De acordo com Freire (2005), a concepção de educação bancária está estritamente relacionada aos interesses da classe dominante, ou seja, os opressores. Conforme o autor,

Na medida em que esta visão 'bancária' anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfaz aos interesses dos opressores: para estes, o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação. O seu 'humanitarismo', e não humanismo, está em preservar a situação de que são beneficiários e que lhes possibilita a manutenção de sua falsa generosidade [...]. Por isto mesmo é que reagem, até instintivamente, contra qualquer tentativa de uma educação estimulante do pensar autêntico, que não se deixa emaranhar pelas visões parciais da realidade, buscando sempre os nexos que prendem um ponto ao outro, ou um problema ao outro (FREIRE, 2005, p. 69).

Freire (2005) enfatiza também que a vocação ontológica dos seres humanos é humanizar-se; daí, a importância de preservar o sujeito e a sua inseparabilidade no processo de ensinar e aprender, considerando seus processos criativos, sua criticidade e a sua participação ativa na construção desse processo de humanização e de forma mais ampliada na própria transformação das relações sociais de dominação vigentes, por meio da efetivação de uma concepção de educação crítica, que rejeita a parcialidade da realidade e a impossibilidade de alteração da ordem estabelecida.

A eliminação do sujeito no processo de aprendizagem e a efetivação de um ensino memorístico e reprodutivo, por meio de uma educação bancária, visam a atender a interesses de classe, configurando a manipulação de uma classe sobre a outra, amparada por um modelo epistemológico positivista, que fundamenta o processo de ensino e aprendizagem baseados na reprodução, centrados na compreensão e não em processos criativos por parte do sujeito que aprende, processo no qual seria necessária a participação ativa do sujeito.

Como tentativa de ruptura com a compreensão do processo de aprendizagem como reprodução, como algo exterior ao sujeito, González Rey (2009), baseado em uma perspectiva histórico cultural, amplia a compreensão desse processo, entendendo-o como uma produção subjetiva do sujeito que aprende.

González Rey (2009, p. 122), esclarece que Vygotsky em sua obra considerou "a inseparabilidade do cognitivo e do afetivo, a compreensão da mente como sistema e a importância da fantasia e da imaginação na cognição e no desenvolvimento humano"; entretanto, a aprendizagem foi compreendida como um processo de interiorização, ou seja, como algo externo ao sujeito. Conforme González Rey (2009, p. 124),

Tal concepção assimilativo-reprodutiva da aprendizagem respondia, teoricamente, à ideia de que todo o conteúdo da psique deve ser compreendido na sua natureza social, o que é certo, só que [...] a psique não ‘espelha’ o social na sua aparência. Ela produz opções diferenciadas com base na forma pela qual esse social se torna significativo para as configurações subjetivas atuais da pessoa que o experiencia. [...] O social precisa deixar de ser definido como uma influência externa linear sobre a psique, numa lógica determinista, para ser compreendido a partir dos efeitos indiretos e colaterais que só se transformam em sentidos subjetivos a partir da configuração subjetiva atual envolvida nas ações do sujeito que aprende.

Portanto, a forma como a realidade é compreendida pela psique, sofre a influência da subjetividade, que, por meio dos sentidos subjetivos produzidos por esse sujeito, atribui significados às experiências efetivadas, sendo que esses sentidos subjetivos são produzidos pela configuração atual da subjetividade, que por carregar também traços sociais mais amplos está em constante transformação.

González Rey (2009, p. 130), esclarece ainda, que a categoria sentido, teve efêmeras aparições na obra de Vygotsky e parecia expressar um esforço para “conceituar aquelas unidades complexas de uma nova ordem, que emergem nos desdobramentos resultantes da integração da emoção com outras funções psíquicas”. Porém, conforme González Rey (2009, p. 130), Vygotsky não conseguiu “concretizar esse esforço na definição de unidades cognitivo-afetivas, capazes de transcender uma psicologia eminentemente cognitiva, mas abriu com ele uma nova perspectiva para a psicologia, que permite uma interpretação nova de seu legado que até agora tem sido ignorada nos círculos que dominam a interpretação de seu pensamento”. De acordo com González Rey (2009), é sobre essa base que ele desenvolve a categoria de sentido subjetivo, como possibilidade de uma nova compreensão do tema da subjetividade, amparada no aspecto histórico-cultural. Para o autor (2009, p. 130), “o sentido subjetivo permite integrar várias das inquietações de Vygotsky [...] e avançar na proposição de outras questões novas que não aparecem na sua obra”.

Dessa forma, o autor compreende o sentido subjetivo

Como unidade simbólico-emocional que existe no movimento e tensão entre ambos os processos dentro das definições simbólicas da cultura em que se inscrevem as diferentes práticas humanas, se organiza com base nos múltiplos efeitos colaterais e desdobramentos das ações e relações humanas. Organiza-se sobre a base da configuração subjetiva atual do sujeito desses processos e dos cenários sociais em que essas ações acontecem. Portanto, a categoria de sentido subjetivo permite-nos

expressar processos de subjetivação que estão além da intencionalidade associados ao percurso das emoções, que atuam numa unidade inseparável com os processos simbólicos. Essas unidades psíquicas, que são os sentidos subjetivos e suas configurações, representam mais as produções subjetivas do sujeito que um reflexo de influências externas sobre ele. (GONZÁLEZ REY, 2009, p. 130-131)

Assim, o modo como uma pessoa aprende e o que ela aprende carregam as marcas desse percurso particular e único de cada sujeito inserido no contexto social, um processo permeado por traços emocionais e que necessita da efetiva participação do sujeito para que possa ser concretizado. Concluindo, a categoria de sentido subjetivo trouxe alguns posicionamentos na compreensão sobre o processo de aprendizagem, quais sejam: primeiro passa-se a considerar a aprendizagem como uma produção de sentidos subjetivos por parte do sujeito e não apenas como uma operação lógico-formal do pensamento. O outro aspecto importante dessa categoria é que considera que o sujeito que aprende está envolvido em processos emocionais durante o processo de aprendizagem e que esse sujeito participa de forma efetiva no processo de aprender, configurando assim, a construção dos sentidos subjetivos (GONZÁLEZ REY, 2009).

Apesar de sua importância, tanto a subjetividade, assim como os sentidos subjetivos produzidos pelos sujeitos, tem sido negligenciados no processo formativo. Scoz (2009) observa que na formação desenvolvida na universidade, especialmente nos cursos de formação de professores, de modo geral, tanto a categoria de sentidos subjetivos como a própria subjetividade, nos seus aspectos individual e social, têm sido negados no processo formativo e observa-se que a ênfase continua na racionalidade, apenas na via cognitiva, excluindo as emoções dos sujeitos como elementos formativos:

A natureza complexa do sujeito e da subjetividade tem sido pouco considerada na educação. De fato, algumas análises sobre formação de professores continuada ou em serviço [...] que visam à mudança em cognições e práticas, têm demonstrado um fato preciso: em geral, os mentores e implementadores desses cursos de formação têm a concepção de que, oferecendo informações, conteúdos, ou trabalhando apenas a racionalidade dos profissionais, produzirão, com base no domínio de novos conhecimentos, mudanças em suas posturas e formas de agir. Essa concepção, essencialmente intelectual, presente nos programas de formação não dá conta de perceber que os professores são sujeitos que vão produzindo sentidos subjetivos em seus processos de aprender e de ensinar, nos quais se integram suas condições sociais e afetivas, seus pensamentos e suas emoções. (SCOZ, 2009, p. 112-113)

Nesse sentido, torna-se necessário que a formação desenvolvida na universidade, especialmente nos cursos de formação de professores, possibilite as relações entre a cognição e a afetividade, que engloba as emoções e os sentimentos dos sujeitos, ressaltando que os professores são sujeitos complexos em formação e passe a considerar a influência da subjetividade e a construção dos sentidos subjetivos produzidos pelos sujeitos durante o processo formativo.

Foi pensando nessas interdições que desenvolvi no curso de mestrado uma pesquisa que teve como foco os sentidos subjetivos produzidos por sujeitos em processo de formação inicial e continuada em um curso de formação de educadores do campo: o curso de Pedagogia da Terra da FE/UFG. O método escolhido foi o Materialismo Histórico Dialético (MHD), o tipo de pesquisa foi o estudo de caso e os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram questionários, entrevistas narrativas e grupos de discussão.

No momento de construção e elaboração teórica da pesquisa, foi de suma importância à consulta à ficha de aprofundamento da Pacop (SOUZA; MAGALHÃES, 2011), instrumento de coleta de dados da pesquisa “A produção acadêmica sobre professores: um estudo interinstitucional da região centro-oeste” (Pacop). Essa ficha é utilizada na análise de dissertações e teses de Programas de Pós-graduação em Educação da região Centro-oeste que possuem como tema o professor, envolvendo a formação, a profissionalização e as práticas docentes. A ficha é um instrumento de pesquisa construído de forma inter-institucional, frequentemente modificada e aperfeiçoada pelo grupo, a partir de questões que surgem no aperfeiçoamento da investigação.

Como membro integrante da Pacop e da Redecentro, durante o curso de mestrado fui colaboradora da pesquisa e tive algumas experiências na análise de dissertações que envolveram o uso da ficha. O trabalho de análise de dissertações com o uso da ficha me possibilitou a apreensão de diferentes formas de construir e organizar uma pesquisa e o conhecimento dos principais referenciais teóricos e teórico-metodológicos, métodos, abordagens e tipos de pesquisa, além instrumentos de coleta de dados utilizados nas pesquisas que possuem como tema o professor. Dentro do universo dessas pesquisas constata-se que são poucas as que abordam o tema da subjetividade na formação docente ou que apresentam elementos representativos dos sentidos subjetivos que são produzidos pelos sujeitos em processo de formação.

Na pesquisa realizada no curso de mestrado foram identificados e analisados vários sentidos subjetivos produzidos pelos sujeitos em formação, desde a chegada desses sujeitos à universidade até a conclusão do curso de Pedagogia da Terra da FE/UFG.

A seguir, faz-se uma breve apresentação do curso de Pedagogia da Terra da FE/UFG e, logo em seguida, há uma apresentação e análise de um dos sentidos subjetivos identificados no processo de pesquisa relacionado à representação construída

acerca dos povos do campo configurando uma história única.

O curso de Pedagogia da Terra da FE/UFG: uma formação para além do capital

O curso de Pedagogia da Terra da FE/UFG foi fruto de um convênio entre a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG) e os seguintes parceiros: Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (In-cra), Programa Nacional de Educação nas Áreas de Reforma Agrária (Pronea) e a Via Campesina, liga internacional de camponeses, que, nesse curso, foi representada pelos seguintes movimentos sociais do campo e pastorais: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) e, ainda, pelo Movimento Camponês Popular (MCP), que durante a realização do curso não fazia parte da Via Campesina, Pastoral de Juventude Rural (PJR) e Comissão Pastoral da Terra (CPT).

Neste curso foram formados cinquenta e nove pedagogos oriundos de diferentes regiões brasileiras: norte, centro-oeste, sul e sudeste. O curso foi desenvolvido no período de 2007 a 2011, em nove módulos e funcionou baseado nos princípios da Pedagogia da alternância, na qual a formação foi organizada em dois momentos articulados: tempo-escola realizado na modalidade presencial nas dependências da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG), nos meses de janeiro, fevereiro e julho, período em que os estudantes do curso regular de Pedagogia desta instituição estavam em férias e o tempo-comunidade realizado na modalidade a distância, nas comunidades de origem dos estudantes do curso, nos outros meses do ano, em que os estudantes desenvolviam atividades, projetos, estudos e intervenções elaboradas pelos professores do curso.

A formação em cursos de Pedagogia da Terra tem sido desenvolvida em várias universidades públicas como: Universidade Federal de Goiás (UFG), a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a Universidade de Brasília (UnB), a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), a Universidade Federal de Rondônia (UFRO), a Universidade Estadual do Mato Grosso (UNEMAT), a Universidade Estadual do Pará (UEPA) e a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERS). Nos convênios entre as universidades públicas e os coletivos organizados também estão presentes outros cursos de graduação, como por exemplo: Agronomia, Direito, História, Letras, dentre outros.

Os cursos de Pedagogia da Terra recebem essa denominação por sua forte vinculação à luta pela terra, à luta pela reforma agrária e pela relação que os camponeses possuem com a terra e com o planeta Terra, como espaço de vida, de criação e de transformação. A formação também é embasada em um projeto de educação do campo, que

no seu conjunto, representa a concepção de educação dos movimentos sociais do campo/pastorais da terra, na defesa das políticas públicas da educação frente ao Estado. E é nessa defesa da educação do campo, que os movimentos sociais do campo e as pastorais da terra reivindicam a formação dos professores, ancorados em projetos formativos que respeitem as especificidades dos povos do campo (NOGUEIRA SOBRINHA, 2012, p. 63).

Além de ser um projeto formativo que procurou respeitar às especificidades dos povos do campo, o curso de Pedagogia da Terra da FE/UFG configurou-se como uma proposta de formação para além do capital, pois conforme Mészáros (2007), o sistema capitalista é irreformável e incorrigível; nesse sistema, qualquer mudança seria apenas superficial, pois “tais limitações, apriorísticas e prejudicadas, são admissíveis apenas com o único e legítimo objetivo de corrigir algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida” (MÉSZÁROS, 2007, p.197). O autor ainda enfatiza que essas aparentes “mudanças” visam a manter de forma intacta as determinações estruturais da sociedade, em conformidade com as exigências inalteráveis da lógica global do modo de reprodução do sistema capitalista.

A formação baseada em um processo de contrainternalização, ou seja, em um processo de formação alheio aos contra-valores capitalistas de cunho neoliberal como, por exemplo, o individualismo e a competitividade, precisa estar embasada em alternativas que possam romper com a lógica do capital, como argumenta Mészáros (2007, p.201); essa formação contraideológica precisa

perseguir de modo planejado e consciente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital, com todos os meios disponíveis, bem como com todos os meios ainda a ser inventados e que tenham o mesmo espírito.

Neste sentido, subverter a ordem estabelecida torna-se um compromisso urgente, tanto para as instituições formais nas quais se desenvolvem processos formativos de forma mais sistematizada, dentre elas a universidade, como para a sociedade como um todo, pois, no sistema capitalista, as pessoas não são consideradas como sujeitos; ao contrário, são consideradas manipuláveis como se fossem coisas ou objetos. E dentro dessa lógica a própria subjetividade dos sujeitos fica camuflada, pois não há espaço para a externalização dos sentidos subjetivos que são produzidos pelos mesmos. Nessa lógica alienante, nós, professores formadores de professores, mal sabemos as repercussões que o projeto formativo que desenvolvemos na universidade tem provocado em nossos alunos, também partícipes desse processo formativo.

A seguir, destaca-se um dos sentidos subjetivos identificado no processo da pesquisa.

Educação do campo: o perigo da história única

Eu venho de uma família Nigeriana, convencional de classe-média. O meu pai era professor. A minha mãe era administradora. Por isso nós tínhamos, como era a norma, ajuda doméstica a viver em casa, que frequentemente vinha de vilas rurais próximas. Por isso no ano em que fiz oito anos arranjámos um novo rapaz de recados. O nome dele era Fide. A única coisa que a minha mãe nos disse sobre ele foi que a família dele era muito pobre. A minha mãe mandava inhames e arroz, e as nossas roupas velhas, à família dele. E quando eu não terminava o meu jantar a minha mãe dizia, "Acaba a tua comida! Tu não sabes? Pessoas como a família do Fide não têm nada." Por isso eu sentia enorme piedade pela família do Fide.[...]Então um Sábado fomos à vila dele fazer uma visita. E a mãe dele mostrou-nos um cesto com um padrão lindo, feito de ráfia seca, que o irmão dele tinha feito. Eu fiquei atônita. Não me tinha ocorrido que alguém da família dele pudesse de facto criar algo. Tudo o que tinha ouvido sobre eles era o quão pobres eram, de forma que se tinha tornado impossível para mim vê-los como algo além de pobres. A sua pobreza era a minha história única sobre eles. [...]Anos mais tarde, pensei sobre isto quando deixei a Nigéria, para ir para a universidade nos Estados Unidos. Eu tinha 19 anos. A minha companheira de quarto americana ficou chocada comigo. Ela perguntou onde eu tinha aprendido a falar Inglês tão bem, e ficou confusa quando disse que a Nigéria por acaso tinha

o Inglês como língua oficial. Ela perguntou se podia ouvir aquilo a que chamou a minha “música tribal”, e ficou consequentemente muito desapontada quando eu desencantei a minha cassete da Mariah Carey. Ela presumiu que eu não sabia como se usava um fogão [...]. O que me espantou foi isto: ela tinha sentido pena de mim mesmo antes de me ter visto. A sua posição base em relação a mim, enquanto Africana, era uma espécie de piedade paternalista bem intencionada. A minha companheira de quarto tinha uma história única de África. Uma história única de catástrofe. Nesta história única não havia possibilidade de Africanos serem semelhantes a ela, de forma alguma. Nenhuma possibilidade de sentimentos mais complexos que a piedade. Nenhuma possibilidade de uma conexão entre humanos iguais.

Adichie Chimamanda, 2011, p.1-2.

A história única está presente em todos os continentes representando uma forma linear e estática de conceber o mundo e as pessoas. Enquanto a história única do continente africano poder ser representada pela pobreza crônica, a história única dos povos do campo tem sido frequentemente representada pelo atraso e pelo não saber. E como toda história produz consequências, segundo Chimamanda (2011, p.3), “a consequência da história única é isto: rouba as pessoas da sua dignidade. Torna o reconhecimento da nossa humanidade partilhada difícil. Enfatiza o quanto somos diferentes em vez do quanto somos semelhantes.” Nesse sentido, os povos do campo, representados pelos camponeses, quilombolas e indígenas, vivem no Brasil o massacre da história única e, assim, são vistos como desiguais, como inferiores, excluídos e marginalizados; são enfatizadas as diferenças, tendo como princípio a superioridade da cidade e da cultura urbana, esquecendo-se que apesar das especificidades culturais, étnicas e raciais, esses povos continuam, em essência, semelhantes aos povos das cidades, pois todos, independentemente de construírem ou reproduzirem a vida no campo ou na cidade, são seres humanos.

Esse princípio de diferenciação da relação entre campo e cidade, assim como dos povos que vivem nesses territórios, teve início com a Revolução Industrial. Conforme Pessoa (2007, p. 26),

Desde o alvorecer da Revolução Industrial, um fenômeno tem sido recorrente nos países por ela atingidos: a indústria faz surgir as cidades e essas passam a centralizar as atividades econômicas, atraindo as populações rurais e, quando isso não acontece, subjuguando as mercadorias da sua produção artesanal e doméstica; e ainda caracterizando como subcultura o modo de vestir, de falar e de

pensar da gente do meio rural. À medida que o modo de produção capitalista foi se desenvolvendo e se impondo às sociedades, esse fenômeno só se fez agravar, com a transformação das cidades também em centros de dominação política e de produção e difusão do conhecimento. Como consequência, construiu-se socialmente a ideia de que a cidade é o lugar da civilização, da cultura e do poder, por oposição ao atraso e ao não saber de quem nasce e vive no campo.

Pelo fato de, após a Revolução Industrial, a cidade ter se tornado referência na produção e difusão da vida social, em todas as instâncias possíveis e imagináveis, caracterizando como subcultura as manifestações dos povos do campo, o paradigma urbano tornou-se hegemônico, fonte de poder e de civilidade e, desde então, tem conduzido as políticas de formação que são direcionadas aos povos do campo, tanto para os professores como para os estudantes.

Essas políticas de formação direcionadas aos povos do campo, baseadas no paradigma urbano, têm inspirado o direito à educação. De acordo com Arroyo (2007, p.162), “os direitos não são construções acabadas, estão em permanente reconfiguração, na medida em que são construções históricas”. Esta não é, no entanto, a concepção de direito que orienta o paradigma urbano; nele está impregnada uma concepção de direito universal, e portanto, abstrata, que não reconhece as especificidades dos diferentes grupos sociais, neste caso, especialmente, dos povos que vivem no campo.

Tendo como referência o paradigma urbano, não faz sentido pensar em uma educação do campo ou em formação específica para os professores do campo ou para os estudantes que lá vivem; basta apenas adaptar o que existe na cidade e estender a outros territórios, tornando o campo, na conclusão de Arroyo (2007), no quintal da cidade.

Nessa perspectiva, estão baseadas as políticas que proclamam o transporte escolar dos estudantes do campo para cidade e a desestruturação das escolas em vilas ou pequenos povoados, criando as escolas-polos, geralmente nas cidades, para atender às populações do campo e garantir-lhes o direito à educação, mesmo que esse direito se torne um direito universal e abstrato, configurando uma educação totalmente desvinculada da cultura e dos valores dos povos do campo.

O que ocorre frequentemente nessas políticas adaptativas é a perda de vínculos culturais com o campo, no interior das quais é impossível compre-

ender o campo como território de produção e geração da vida e de saberes. Nesse sentido, os movimentos sociais do campo e as pastorais da terra têm empreendido uma luta em prol de uma educação do campo, uma luta que entre outros aspectos, visa

À construção de uma política educacional para os assentamentos da reforma agrária. [...] A educação na reforma agrária refere-se às políticas educacionais voltadas para o desenvolvimento dos assentamentos rurais. Neste sentido, a educação na reforma agrária é parte da educação do campo, compreendida como um processo em construção que contempla em sua lógica a política que pensa a educação como parte essencial para o desenvolvimento do campo (FERNANDES, 2006, p. 28).

O autor esclarece que no campo existem diversas formas de organização, que envolvem as formas de organização campestinas, manifestada pela agricultura familiar, por exemplo, e também as formas de organização capitalista, manifestada pelas atividades do agronegócio, configurando assim, a compreensão do campo como território ou ainda como setor da economia.

Se o campo for entendido como território significa “compreendê-lo como espaço de vida, ou como um tipo de espaço geográfico onde se realizam todas as dimensões da existência humana” (Idem, p. 28-29). Mas se o campo for entendido somente como espaço de produção de mercadorias, pode-se construir uma leitura equivocada da realidade, pois a produção é apenas uma das diversas multidimensionalidades que podem ser construídas em um determinado espaço social.

Conforme Fernandes (2006, p. 29), “é impossível explicar o território como setor de produção, por mais dominantes que sejam as relações que determinam o modo de produção”. E isso acontece, pois as dimensões territoriais são compostas por diversas relações sociais que envolvem “educação, cultura, produção, trabalho, infraestrutura, organização política, mercado, etc”.

Essas relações sociais carregam especificidades que também precisam ser lembradas e concretizadas nas políticas formativas direcionadas aos professores do campo, que, por sua vez, por meio de uma relação dialógica poderão desenvolver processos formativos com os estudantes do campo.

Neste sentido, Arroyo (2007) enfatiza que faltam políticas afirmativas para os coletivos específicos e somente com a efetivação dessas políticas, o direito à educação deixará de ser uma construção abstrata para poder tornar-se no reconhecimento das especificidades dos diversos grupos sociais.

A história tem mostrado que a simples proclamação de princípios, normas, políticas generalistas não tem garantido os direitos nas específicas formas de viver as diferenças de gênero, classe, raça, etnia, território. O protótipo de humano, cidadão, universal é menos universal do que os princípios supõem. É um protótipo local, específico, que ignora as alteridades, as diferenças (Santos, 2003). A história mostra que são esses “outros” em gênero, classe, raça, etnia e território aqueles coletivos não incluídos nos direitos, normas e políticas generalistas. (ARROYO, 2007, p. 162).

Os “outros” a que se refere o autor são os povos do campo, representados pelos camponeses, quilombolas e indígenas, além dos negros e dos trabalhadores pobres, a cujas especificidades formativas não é garantido o respeito, prevalecendo um sistema pretensamente universal, que, fundamentado em uma política generalista de formação, desqualifica as diferenças, tornando-as sinônimo de desigualdade e inferioridade. Dessa forma, configuram-se o sistema único de educação, os currículos únicos, as políticas únicas, enfim prevalece a história única, que, para se valer e ser mais, não reconhece nos “outros” sua essência humana e sua capacidade de criação.

Dessa forma, o campo tem sido tratado como uma massa invisível para as políticas públicas, mesmo que a população do campo represente 43% da população brasileira, índice obtido pela densidade demográfica, como preconiza a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), conforme Pessoa (2007).

Portanto, pode-se inferir que quase a metade da população brasileira vive no campo e, mesmo assim, há uma carência de políticas públicas que reconheçam e legitimem as especificidades do campo. Além de uma formação baseada no paradigma urbano e em uma política pretensamente universal e generalista, os professores do campo, assim como, os estudantes, convivem com sérias e graves questões que afetam o cotidiano das escolas do campo, que reforçam as desigualdades em relação à cidade e prejudicam a formação dos estudantes e o trabalho dos professores.

Conforme Oliveira e Montenegro (2010, p. 76), nas escolas de nível fundamental do campo,

76% dos alunos são atendidos em escolas que não dispõem de biblioteca; 98% em escolas que não possuem laboratório de ciências; 92% em escolas que não possuem acesso à internet; 90% em escolas que não possuem laboratório de informática; incompreensíveis 23% das escolas rurais ainda não possuem energia elétrica.

Somados a esses dados que evidenciam a desigualdade na infraestrutura educacional entre o campo e a cidade, inclui-se o fato de que, no campo, são encontrados “os piores índices de analfabetismo, a menor taxa de anos de estudos, o menor número de escolas nos diferentes níveis de ensino [...] e a maior taxa de distorção idade-série” (OLIVEIRA; MONTENEGRO, 2010, p. 79).

Em relação à formação dos professores, Oliveira e Montenegro (2010, p. 79), concluem que houve um aumento da escolaridade dos docentes, especialmente em decorrência das políticas de formação empreendidas pelo Programa Nacional de Educação nas Áreas de Reforma Agrária (Pronea), mas que ainda há muito por fazer.

De acordo com os autores, os professores que atuam no ensino fundamental sem formação superior correspondem a 81,8% na região norte; a 74,3% na região nordeste; a 48,3% na região centro-oeste; a 42,4% na região sudeste e 38,0% na região sul. Esses dados, além de mostrarem a necessidade de formação docente no ensino superior, também caracterizam as desigualdades regionais presentes no campo.

Os dados apresentados possibilitam a criação de um suposto retrato da situação das escolas, dos estudantes e da formação dos professores do campo, revelando sentidos subjetivos que configuram uma realidade de precariedade e de falta de recursos.

Mas devemos lembrar, no entanto, que a realidade é contraditória e deve-se ter cuidado com o perigo da história única. Embora os dados, em sua maioria, caracterizem uma realidade com escassez de recursos humanos qualificados e com escolas funcionando em situações precárias, um olhar sobre esses dados pode produzir e reafirmar o campo como lugar de atraso e de não saber, confirmando a história única, fortalecida pelo paradigma urbano dominante, quando há nesses dados a possibilidade de outras leituras.

Os dados apresentados reafirmam a hipótese de Arroyo (2007), de que há necessidade de uma formação específica para os professores do campo. Embora não seja possível visualizar nesses dados, algumas experiências de formação de professores do campo tem sido construídas ao largo do território nacional, como proposição de uma educação para além do capital e que respeite as especificidades dos coletivos do campo.

Nesse sentido, os coletivos organizados do campo criaram uma estratégia para propor uma educação para além do capital, começaram com a criação de programas próprios, como cursos de magistério em seus espaços e, posteriormente, começaram a ocupar espaços institucionais de formação, como as universidades públicas.

Essa ocupação ocorreu por meio de convênios entre o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), o Programa Nacional de Educação nas Áreas de Reforma Agrária (Pronea), os coletivos organizados do campo e as universidades públicas. Conforme Arroyo (2007, p. 164), “essa ocupação vem criando a consciência de que a especificidade na formação de educadores e educadoras do campo não é mais para ser questionada, mas garantida”.

A presença dos coletivos organizados do campo nas universidades, nos cursos de Pedagogia da Terra, por exemplo, tem provocado alguns questionamentos, de acordo com Arroyo (2007, p. 164),

A presença forte, questionadora, de coletivos de educadores do campo nos cursos de Pedagogia da Terra desafia alunos e professores das faculdades e seus currículos nas concepções de formação e de educação, da mesma maneira como a tensa história de ocupação da terra vem questionando concepções de terra, de propriedade, de vida e de direitos, de políticas e projetos do campo.

Dessa forma, os cursos de Pedagogia da Terra, no propósito de pensar e efetivar uma educação para além do capital e como um exemplo concreto de ocupação das universidades pelos coletivos organizados do campo, tem-se constituído em espaços dinâmicos de formação, de contra-hegemonia, de questionamento dos paradigmas dominantes na formação de professores, baseados na racionalidade técnica e tem possibilitado a configuração de novos sentidos subjetivos em relação aos povos do campo, promovendo rupturas com uma representação baseada na supremacia dos valores e da cultura urbana que fortalecem a história única.

Resumo: Este artigo apresenta uma discussão acerca do tema da subjetividade e da construção de sentidos subjetivos no processo de formação docente. Essa discussão foi aprofundada em uma pesquisa desenvolvida durante o curso de mestrado¹ tendo como referência um curso de for-

¹ Dissertação de autoria da autora deste artigo, defendida em 31/07/2012, no Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (PPGE/

mação inicial e continuada de educadores do campo: o curso de Pedagogia da Terra da FE/ UFG. Essa pesquisa está vinculada a Redecentro - Rede de pesquisadores sobre professores no Centro-Oeste. Este trabalho tem como objetivo apresentar e analisar um dentre muitos sentidos subjetivos identificados no processo da pesquisa. Dentre esses sentidos subjetivos destaca-se neste artigo: a representação construída acerca dos povos do campo configurando uma história única.

Palavras-Chave: Formação docente; Sentidos subjetivos; Pedagogia da Terra; História única.

Abstract: This article presents a discussion on the topic of subjectivity and subjective construction of meaning in the process of teacher education. This discussion has been detailed in a research developed during the master course with reference to a course of initial and continuing training of educators from the field: the Faculty of Education's Earth FE / UFG. This research is linked to Redecentro - Network of Researchers on teachers in the Midwest. This paper aims to present and analyze one of many subjective senses identified in the research process. Among these subjective senses stands out in this article: the representation of people built on the field by setting a unique story.

Keywords: Teacher training; Senses subjective; Pedagogy of the Earth; unique history.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores(as) do campo. Caderno Cedes, Campinas, vol. 27, n.72, p.157-176, 2007.

CHIMAMANDA, Adichie. O perigo da história única. Disponível em: <<http://blogln.ning.com/forum/topics/chimamanda-adichie-o-perigo-da>>. Acesso em: 16 set 2012.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da Pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica Castagna. Brasil. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006, p. 27-39.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GONZÁLEZ REY, Fernando. Questões teóricas e metodológicas nas pesquisas sobre a aprendizagem. A aprendizagem no nível superior. In: MARTINEZ, Albertina, Mitjans; TACCA, Maria Carmem Villela Rosa. A complexidade da aprendizagem: destaque ao Ensino Superior. Campinas/SP: Editora Alínea, 2009, p. 119-147.

MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. In: O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI. Tradução: Ana Cotrim, Vera Cotrim. São Paulo: Boi Tempo, 2007, p. 195-223.

NOGUEIRA SOBRINHA, Denise Elza. Vida, formação e educação: o curso de Pedagogia da Terra da Faculdade de Educação da UFG. 2012, 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

FE/UFG), intitulada: "Vida, formação e educação: o curso de Pedagogia da Terra da Faculdade de Educação da UFG", sob a orientação da Profa. Dra. Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de Souza. As bancas de qualificação e defesa contaram com a participação das professoras: Profa. Dra. Marly de Jesus Silveira e Profa. Dra. Solange Martins Oliveira Magalhães, membros da Redecentro - Rede de pesquisadores sobre professores no Centro-Oeste.

OLIVEIRA, Liliane Lúcia Nunes de Aranha e MONTENEGRO, João Lopes de Albuquerque. Panorama da educação do campo. In: MURARIN, Antônio; BELTRANE, Sônia; CONTE, Soraya Franzoni e PEIXER, Zilma Izabel (orgs). Educação do campo: reflexões e perspectivas. Florianópolis: Insular, 2010, p. 47-80.

PESSOA, Jadir de Moraes. Extensões do rural e educação. In: PESSOA, Jadir de Moraes (org). Educação e ruralidades. Goiânia: Editora UFG, 2007, p. 13-28.

SCOZ, Beatriz Judith Lima. Aprendizagem e ensino de professores: sentidos subjetivos. In: MARTINEZ, Albertina, Mitjans; TACCA, Maria Carmem Villela Rosa. A complexidade da aprendizagem: destaque ao Ensino Superior. Campinas/SP: Editora Alínea, 2009, p. 97-118.

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de e MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira (orgs). Pesquisa sobre professores: métodos, tipos de pesquisa, temas, ideário pedagógico e referenciais. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2011.

Recebido em 15/09/2012

Aprovado em 15/10/2012