

## **A Pedagogia do Si Mesmo: debate sobre a emergência do sujeito que aprende**

Ana Maria Orofino Teles'  
Teresa Cristina Siqueira Cerqueira'

'Universidade de Brasília (UnB), Brasília/DF - Brasil

**RESUMO – A Pedagogia do Si Mesmo: debate sobre a emergência do sujeito que aprende.** Este artigo busca contribuir com o desenvolvimento de conceitos pedagógicos que prestigiem a subjetividade humana como elemento de integração dos aspectos simbólicos, emocionais, históricos, atuais, conscientes, não conscientes, racionais e irracionais. A proposta teórica que aqui se utiliza como filtro de percepção dos processos subjetivos é a teoria da subjetividade cultural-histórica de González Rey. Fez-se uma investigação construtivo-interpretativa de um curso online, cujo tema era da área da saúde, que teve como estratégia uma pedagogia de si que revelou posturas pedagógicas relevantes para emergência do aprendiz como sujeito.

Palavras-chave: **Sujeito. Subjetividade. Educação. Saúde. E-learning.**

**ABSTRACT – The Self Pedagogy: a discussion about the emergence of the subject who learns.** This paper aims to contribute with the development of pedagogical concepts that esteems the human subjectivity as a point of integration between symbolic, emotional, historic, current, conscious, unconscious, rational and irrational aspects. The theoretical perspective used in this paper as a perception filter of the subjective processes was the cultural-historic theory of subjectivity, from González Rey. A constructive-interpretative investigation was done in an online course about health matters, based in a self-pedagogy that revealed some pedagogical stances to the learner's emergence as a subject.

Keywords: **Subject. Subjectivity. Education. Health. E-learning.**

O presente texto tem por objetivo compartilhar uma experiência pedagógica concreta, destacando os processos subjetivos que se manifestaram quando os participantes encontraram com a dinâmica ali proposta. O curso investigado buscou trabalhar a ideia de que a saúde é algo que diz respeito diretamente ao profissional e não somente às pessoas que o procuram profissionalmente, buscando demonstrar que aquilo que se aprende diz respeito ao ser humano que o profissional é, estando, portanto, para além de um mero conteúdo cognitivo a ser transmitido por alguém e assimilado linearmente por outrem.

As resultantes satisfatórias dessa experiência pedagógica concreta justificam a importância de compartilhá-la, tendo em vista que as estratégias desenvolvidas, e agora avaliadas, fazem parte de um movimento contemporâneo de busca por ações que possibilitem a concretização do ensino dos pensamentos complexos. Nesse sentido abre-se o debate conceitual para uma pedagogia de si, cujos desafios são condizentes com o mundo em constante e veloz transformação que encontramos hoje, assim como com a contemporaneidade da compreensão do humano numa perspectiva mais ecológica, de todo integrado e integrante, reunindo os fragmentos que ficaram dispersos como resultante da ciência moderna e seus métodos reducionistas.

Para compreender os processos subjetivos que se manifestaram ao longo do curso, que nesta investigação está descrito como *cenário de pesquisa*, usou-se como elemento norteador a teoria da subjetividade cultural-histórica desenvolvida pelo psicólogo cubano Fernando González Rey (2007; 2005b; 2004a; 2004b), pensador que trabalha, desde os anos 1980 do século passado, na construção de uma teoria geral que congregue os variados e os dispersos campos da psicologia, dentre eles a clínica, a psicologia social, a psicologia educacional, a psicologia da saúde, entre outros. A teoria que desenvolveu traduz a subjetividade em categorias que possibilitam interpretar a dinâmica dos processos subjetivos sem perder de vista a vivacidade do humano e seu caráter gerador. Sob essa perspectiva aprender é produzir e não reproduzir.

A razão de compartilharmos essa experiência refere-se ao fato de que o curso em foco contou com duas particularidades que possibilitaram que ele se convertesse num campo de investigação sobre os processos subjetivos vivenciados na aprendizagem. A primeira é que ele foi desenvolvido quase integralmente em um ambiente virtual de aprendizagem e, portanto, a comunicação entre as pessoas se deu através da escrita, permitindo assim que todos os relatos dos participantes, diálogos acontecidos nos fóruns, tarefas individuais, diários de notas pessoais e bate-papos síncronos ficassem gravados, facultando com isso a análise subjetiva desses conteúdos<sup>1</sup> por parte dos investigadores. É dessa forma que o curso e todos os seus participantes configuraram um cenário de pesquisa.

Outra particularidade é a forma em que ele foi organizado e projetado, pois os participantes eram convidados a buscar em si mesmos

como se davam os elementos constituintes dos conteúdos do curso. Era um curso em que os conceitos não eram passados ou transmitidos e sim vivenciados e depois relatados para que fossem construídos. Essa característica da dinâmica pedagógica do curso é que permitiu constatar o que emergiu relativo à subjetividade e seus processos.

Para alcançar esse objetivo de investigação dos processos subjetivos, considerou-se como metodologia de pesquisa a Epistemologia Qualitativa (González Rey, 2005a; 2004b; 2002), que oferece uma possibilidade de ação científica condizente com os desafios da ciência para a complexidade e também de uma epistemologia para a subjetividade, na qual o que tem valor não são as descrições nem as respostas diretas, mas as construções subjetivas que emergem desse cenário de pesquisa.

O impacto da metodologia de ensino e de aprendizagem desenvolvida no curso trouxe reflexões importantes para pensar a educação em cursos que trabalhem aspectos humanos. Esse foi um caso na qual o foco era o sujeito da saúde e o sujeito da prática clínica profissional. Mas essas reflexões permitem extrapolar o âmbito da educação em saúde, fornecendo um exemplo de pedagogia que permita a emergência do aprendiz como sujeito de si, de seu aprendizado, de sua prática posterior, assim como do mundo em que vive e compartilha.

Considerar que o ser humano é um complexo que se constitui de história, de cultura, de corpo físico e de espaços sociais é prestigiar essa diversidade em sua configuração como pessoa. É nesse sentido que cursos voltados ao desenvolvimento humano, principalmente os profissionalizantes, podem lançar mão de uma pedagogia que busque integrar o conteúdo aprendido com o sujeito que aprende. O curso aqui relatado trabalhou os conceitos sem aliená-los dos aprendizes, concretizando essa pedagogia.

O caminho que iremos percorrer neste texto delinea a construção de uma categoria de investigação em educação, a que se chamou *pedagogia do si mesmo*, cujo objetivo macro seria uma reflexão conceitual sobre o fazer pedagógico como um convite à pessoa para que ela produza sentidos que despertem o ser sujeito, fazendo-o emergir como o centro do processo de aprendizagem, ou seja, configurar-se como um sujeito que aprende. O desafio conceitual que a *pedagogia do si mesmo* coloca é pensar que o mais importante no processo de ensino e aprendizagem não são as técnicas e os métodos mecânicos e sim o sujeito e suas produções subjetivas sobre aquilo que pretende aprender, que é algo que sempre extrapola o conteúdo a ser aprendido.

## **A Subjetividade e o Sentido do ser Sujeito**

O fato de sermos uma espécie viva subjetiva não implica necessariamente que sejamos sujeito o tempo todo. Ao contrário disso, muitas vezes somos vividos pelos processos psíquicos como se fôssemos uma folha carregada ao vento. A categoria de sujeito dentro da teoria

da subjetividade cultura-histórica nasce, justamente, para apresentar uma forma de caracterizar o momento em que a pessoa gera alternativas novas frente a impasses que encontra no seu percurso, ou seja, o sujeito é aquele que é capaz de produzir, tornando-se com isso o capitão do navio.

Quem seria, então, o *sujeito da prática clínica*? E o *sujeito da saúde*? E também, quem seria o *sujeito que aprende*? Seria o sujeito volitivo, emotivo, intencionado, consciente de si e dos espaços sociais que frequenta (Gonzalez Rey, 2005b). O sujeito da prática clínica é, assim, aquele que não se submete exclusivamente aos ditames do modelo social hegemônico de valorização da cultura massificada de padronização de comportamentos e que gera indivíduos enfermos. Ele está apto a retomar o caráter humano da relação profissional-paciente e não depende exclusivamente dos aparatos tecnológicos para seus diagnósticos, pois trabalha sentindo as pessoas e correlacionando os vários espaços de sua vida. O sujeito da prática clínica é aquele capaz de fazer do diálogo a sua mais eficiente estratégia de trabalho.

Nesse sentido, ele é também aquele que busca o despertar do sujeito da saúde daqueles que o procuram profissionalmente. Se o indivíduo padece da doença e se desresponsabiliza de seu modo de vida, de sua maneira de ver e pensar o mundo e de sua capacidade de mudar aspectos que lhe geram enfermidades, ele não é um sujeito da saúde, ficando *assujeitado* e passível de ampliar sintomas. Assim, o sujeito da saúde é aquele que está regendo sua vida, para que essa flua em harmonia em seus aspectos fisiológicos, psíquicos, sociais e culturais. Ser sujeito da saúde não é sinônimo linear de pessoa sem doença. Ao contrário, é ser pessoa com sintomas, mas que não padece frente a eles (González Rey, 2011).

E o sujeito que aprende é aquele que está imerso em seu processo de aprendizagem e que é um produtor de sentidos subjetivos, ou seja, ele é autor de sua vivência concreta como aprendiz e não um mero reprodutor de modelos que funcionam autonomamente.

Para tangenciar esse sujeito é importante um entendimento complexo da subjetividade, explicando-a como um macroconceito (González Rey, 2011; 2007, 2005b; 2004a; 2004b). Nesse macroconceito o sistema subjetivo é entendido por meio de categorias integradas e mutuamente comprometidas. O espaço social e o individual perdem a separação do pensamento dicotômico, pois passam a ser compreendidos como subjetividades. O cognitivo e o afetivo também perdem seu caráter de dualidade uma vez que ficam entendidos como um sentido subjetivo. A personalidade deixa de ser universal e estruturada para ser compreendida como uma particular configuração de configurações. Enfim, o reducionismo deixa de ser o modelo de explicação psicológica, abrindo espaço para a complexidade, pois o sujeito é entendido como singular, assim como os seus processos subjetivos.

Com isso, tanto a ação da aprendizagem, como a ação profissional são traduzidas como espaços de produção subjetiva em que todas as facetas do humano estão imbricadas de forma inseparável e mutuamente interdependente, ou seja, razão e emoção, mas também irracionalidade e não consciência. Numa perspectiva que avalia os fenômenos humanos sob um prisma subjetivo as atividades biossomáticas são vistas em convergência com atividades psicológicas, e ambas imersas no espaço cultural, social e histórico no qual essa pessoa se insere.

O entendimento do indivíduo numa perspectiva histórica e cultural ressalta a importância do espaço social na configuração da pessoa. Seria então na subjetividade social que os elementos sociais ganhariam ressignificação através das produções de novos sentidos subjetivos num processo dinâmico, que seria uma dialógica entre o histórico e o momento concreto atual do sujeito. Nessa categoria o social não é entendido como externo e alheio a ele e sim como algo que lhe constitui e que, por sua vez, ele também o constitui.

A subjetividade social é uma categoria paradoxal de internalidade e de externalidade. A pessoa é ao mesmo tempo individual e social e é na subjetividade individual que ela vai se construir como unidade dentro da multiplicidade. A subjetividade individual não é uma oposição à subjetividade social e sim continuação da complexa trama subjetiva.

Nos espaços de subjetividade individual constroem-se as configurações subjetivas. Essas configurações são elementos relativamente estáveis que conferem sentimento de identidade ao indivíduo. Elas são históricas, mas se reconfiguram a cada momento. Esse conceito nasceu para desfazer a noção de personalidade estruturada, uma vez que o sentido de estrutura coloca a personalidade como estática e eterna, sendo que na configuração subjetiva os processos dinâmicos ficam prestigiados.

O que vai possibilitar essa dinâmica subjetiva é a categoria de sentido subjetivo. Ela foi criada para superar a dicotomia entre afetivo e cognitivo, integrando-os numa unidade. Os processos subjetivos não ocorrem numa instância única da psique, seja a intelectual ou a emocional. São processos que ocorrem num espaço subjetivo que integra os significados, os sentimentos e sensações e também as ações concretas. O sentido subjetivo seria, assim, o que se produz a cada momento, revelando com isso o caráter gerador da psique e indicando que os eventos acontecem numa complexidade que abarca os variados níveis do humano. O sentido subjetivo é sempre novo e atual.

O indivíduo aprende como sistema (González Rey, 2008), não como uma máquina de pensamento. Vive seus processos terapêuticos também como um sistema e não como um *caldeirão* de emoções. Os processos de mudança, sejam de ordem pedagógica, sejam de ordem terapêutica, ocorrem pela constante e permanente produção de novos sentidos subjetivos que mobilizam e instigam as configurações subjetivas desse sujeito complexo individual e social.

Essa teoria da subjetividade possibilita traduzir a *educação para a saúde e na saúde* com vistas à compreensão de que *saúde* é um conceito complexo. Sendo a complexidade um desafio, mais do que um esclarecimento absoluto, é importante entender o sujeito que vai encarar esse desafio como sendo também complexo.

### **Relato de Pesquisa: uma investigação subjetiva e qualitativa**

A experiência pedagógica que aqui será compartilhada foi uma tentativa de integrar o conteúdo aprendido ao aprendiz, convidando assim o sujeito para ocupar o centro do processo e do debate. Mas, como despertar o sujeito? Como lidar com as contradições que emergem diante de um desafio conceitual? Pois, além desses espaços de contradição, a educação para a complexidade deve considerar o observador, que é aquele que legitima a experiência. Ela deve apresentar os conceitos com todo o cuidado que se revela numa percepção do conhecimento como uma objetividade entre parênteses (Maturana, 2001).

Aprender um conceito que não é reducionista e especializado requer mais que uma aprendizagem de transmissão e de assimilação de conteúdos num sentido linear. Requer uma mudança na visão de mundo e isso representa uma mudança nas configurações subjetivas. A aprendizagem seria então da ordem de uma pedagogia voltada para si, com o indivíduo no centro do processo de aprendizagem e o conhecimento implicado com ele.

Nesse sentido o curso foi estudado sob um foco de pesquisa que procurou investigar como se manifestaram os processos subjetivos através das dinâmicas e do conteúdo pedagógico, uma vez que ele foi um curso para graduados que desprestigiou as habituais linearidades e mecanicidades presentes na ciência moderna.

Para transformar essa experiência concreta de aprendizagem em uma investigação para a educação buscou-se como estratégia empírica a Epistemologia Qualitativa (González Rey, 2005a; 2002) que é uma maneira coerente para se pesquisar os processos subjetivos, pois a subjetividade não pode ser percebida de forma direta e sim através de uma construção teórica do pesquisador, que capta zonas de inteligibilidade na expressão direta ou indireta do participante da pesquisa. Tanto as configurações subjetivas como os sentidos subjetivos são construídos via interpretação do investigador.

A Epistemologia Qualitativa busca superar a estratégia epistemológica positivista que acompanha indiretamente as pesquisas, pois coloca ênfase na natureza qualitativa dos processos de construção do conhecimento, principalmente por considerar também o pesquisador como um sujeito e, portanto, portador de subjetividade. O estudo da subjetividade é um processo qualitativo em si, visto que a mesma se constitui em um sujeito que, por sua vez a constitui, num processo dinâmico e dialógico de construção e desconstrução (González Rey, 2004b).

Fez-se também essa escolha empírica pelo fato do objeto investigado ser uma experiência singular, o que torna esta pesquisa impossível de replicar. Educadores, educandos e o tempo ocorrido são elementos de um evento irreversível. Ainda que o mesmo curso, com o mesmo conteúdo e dinâmica, seja replicado, não será possível obter a mesma experiência. O cenário da pesquisa é singular e único, tendo em vista a particularidade dos diálogos e dos depoimentos que foram expressos pelos participantes naquele momento concreto, e a Epistemologia Qualitativa confere ao singular uma zona legítima de investigação científica.

O indicador, que é o elemento vivo que integra as manifestações dos participantes e o processo de construção do investigador, é considerado a base desta investigação. Ele não é entendido como estático e acumulativo e faz o papel da hipótese que varia no decorrer da pesquisa, podendo integrar-se a outros indicadores que porventura apareçam no processo de construção que demarca a pesquisa, seja ele atual ou futuro.

A estratégia de pesquisa foi a análise de conteúdo construtivo-interpretativa, sendo que numa pesquisa qualitativa com base na Epistemologia Qualitativa este caráter construtivo-interpretativo da análise de conteúdo ganha uma conotação de movimento irregular e contraditório e constitui um processo aberto que busca abarcar o participante da pesquisa como pessoa que carrega processos complexos de subjetivação do momento social em que vive (González Rey, 2002). A base da construção interpretativa é o diálogo que os investigadores fizeram com as expressões escritas dos participantes e a consideração de que a análise não está livre do analista, ou seja, é imprescindível considerar o observador que interpreta a experiência (Maturana, 2001).

Nesse sentido, existiu nesta pesquisa o cuidado em observar os conteúdos expressos pelos participantes de forma não linear, considerando os contextos em que foram colocados, ou seja, os locais nos quais eram postados, se nos espaços de reflexão individual (diários pessoais ou tarefas privadas) ou nos espaços de debate coletivo (fóruns ou bate-papo síncrono); se faziam parte de uma exposição sobre si mesmo ou se era resultante de um debate que contava com a fala dos outros; se vinha de uma colocação espontânea ou se era resultante de uma inquietação colocada pelos educadores.

O processo concreto de análise, de interpretação e de construção seguiu o seguinte procedimento: (1) leitura de todos os escritos do curso que ficaram armazenados na memória do ambiente virtual de aprendizagem; (2) seleção dos escritos em que os participantes falavam de si como pessoa ou como profissional. O critério dessa seleção foi o prestígio aos momentos de exposição do sujeito em seu processo de aprendizagem que revelavam movimentos em sua configuração subjetiva e a produção de novos sentidos subjetivos. Esse material foi ordenado de acordo com a cronologia do curso e foi impresso, resultando num

dossiê de mais de 350 páginas; (3) primeiro nível de leitura do material impresso, já destacando indicadores relativos aos processos subjetivos dos participantes; (4) catalogação desses indicadores, construindo um segundo dossiê, que foi igualmente impresso para facilitar o trabalho de construção da informação; (5) segundo nível de leitura do material selecionado e com conteúdos já semicatalogados para a busca e construção de eixos temáticos de subjetividade; (6) nomeação dos eixos temáticos e listagem organizativa dos escritos que possuíam um sentido comum, gerando grandes linhas de raciocínio dos temas de subjetividade; (7) avaliação dos eixos temáticos para a interpretação e construção de discussão teórica.

O levantamento dos indicadores derivou da leitura atenta dos escritos e da inferência de eixos temáticos que funcionaram como centralizadores das diversidades de expressões e momentos do curso. Esses indicadores possuem a função de construção de uma reflexão aberta, abandonando assim o modelo de pesquisa que valoriza o dado como algo fechado e estanque, pois o que se buscou nesta pesquisa foi o movimento dialógico entre o fenômeno observado e a construção interpretativa do pesquisador.

## O Cenário da Pesquisa

O cenário desta pesquisa é um curso de Biocibernética Bucal (BCB), uma prática odontológica que possui um forte caráter filosófico de percepção da postura humana como sendo parte de um todo integrado, no qual a boca seria um subsistema que deve ser trabalhado como parte do sistema maior biológico e fisiológico, que por sua vez é compreendido como parte de um todo ainda maior simbólico e emocional, que ainda deve ser considerado como integrante de sistemas sociais cultural e historicamente constituídos. Na BCB certos conceitos como postura, propriocepção, oclusão em movimento (não em estática), mastigação, espaço intrabucal, entre outros, são centrais, assim como o entendimento de que ações locais repercutem à distância<sup>2</sup>.

Nessa pesquisa a BCB fez o papel do conteúdo complexo que foi apresentada ao aprendiz que sempre esteve habituado a encontrar em sua formação cursos técnicos, práticos e nada filosóficos.

## Os Participantes

São considerados participantes da investigação tanto os educandos do curso, como os educadores, uma vez que a proposta pedagógica dialógica ali vivenciada cumpre vital importância ao trabalho de investigação qualitativa dos processos subjetivos. De forma sucinta, os participantes foram:

– 11 educandos (todos cirurgiões-dentistas, com idade entre 27 e 56 anos, 6 homens e 6 mulheres), dos seguintes estados brasileiros: San-

ta Catarina (3); Bahia (1); Mato Grosso (2); Minas Gerais (1) e Distrito Federal (4). Essas pessoas possuíam tempo variado de formação acadêmica e de investimento em especializações. Havia no grupo aqueles que não possuíam nenhuma especialização na área, só a formação de clínico geral. Havia também aqueles que já possuíam especializações (endodontia, ortopedia funcional dos maxilares, ortodontia, estética, entre outros) e os que a faziam de forma paralela ao curso de Biocibernética Bucal (entre elas cirurgia buco-maxilo e disfunções de articulação têmporo-mandibular/DTM). Essa diversidade enriqueceu a dinâmica do curso e também a sua resultante.

– 02 educadores/tutores, ambos de Brasília, um cirurgião-dentista e uma psicóloga, ele com 53 anos e ela com 42, ambos criadores e moderadores do curso. Essa formação do corpo docente conferiu uma sólida sustentação ao curso, uma vez que a psicóloga cuidou dos aspectos filosóficos, epistemológicos, de estudos da filosofia da ciência e também de toda a dinâmica subjetiva do curso e o odontólogo, por sua vez, cuidou dos aspectos mais ligados à área concreta de atuação dos aprendizes do curso.

### **Descrição Geral do Curso**

O curso foi estruturado em 5 módulos que contemplaram os seguintes conteúdos: (1) estudos da evolução do pensamento científico e filosófico ocidental; (2) estudos dos processos de criação do mundo e de filogênese; (3) estudos relacionados aos processos individuais de formação e crescimento (ontogênese); (4) a BCB em teoria e prática; (5) encontro presencial.

O curso fez um caminho que começou contextualizando a epistemologia da complexidade no tempo e no espaço; seguiu pelo despertar da inquietação que auxilia a aprendizagem ativa; estudou o humano numa perspectiva filogenética ampla, para o posterior estudo ontogenético, no qual o foco foi o indivíduo único e portador de história e contexto próprio e, por fim, trabalhou a ação na clínica, que apareceu não como receita a ser seguida e sim como um constante desafio ao profissional que sabe que a cada novo paciente encontrará um novo fazer. Considerou-se a cosmogênese numa perspectiva científica e também mítica. Considerou-se a célula como o princípio da vida na Terra, assim como do existir humano, desde a experiência intrauterina até a morte, entendida como o máximo percurso percorrido pelo ser vivente ereto e portador de linguagem.

Um recurso pedagógico utilizado ao longo de todo o curso foi o constante convite para a reflexão sobre si, seu viver cotidiano e sua história de vida, suas funções vitais ou sociais, sua prática clínica e seu cotidiano com os pacientes. Esse recurso tinha a finalidade de trazer o conteúdo para o sujeito, diferenciando este curso de outros modelos de aprendizagem que deixam o conhecimento externo e alheio ao sujeito.

Nesse sentido ele começou com o desenvolvimento da filosofia e do ser filósofo. Não foi um curso que *ensinou* filosofia, mas que estimulou sempre o filosofar. Questões que permeiam a humanidade desde sempre, como: *quem somos nós?* ou *o que estamos fazendo aqui?*, ou ainda *qual o sentido de todas as coisas?*, entre outras, foram lançadas aos fóruns para que os debates emergissem. Da mesma forma tarefas de reflexão pessoal e individual (que não eram compartilhadas no coletivo e somente com os educadores) também foram propostas. Uma delas refere-se ao exercício de se ver no espelho em três dimensões, a saber: o espelho de cristal, no qual vejo minha imagem concreta refletida, o espelho relacional, no qual me vejo refletido nos outros e, por fim, o espelho existencial, no qual me vejo refletido no mundo.

Ampliando esse sentido do ser filósofo e para chegar ao ser sujeito da saúde trabalhou-se com o grupo em duas codificações básicas. Uma delas o código de vida, o que está inscrito no programa biológico de vida e na manutenção da existência, estimulados a serem observados como funções básicas como a respiração, a fome, o sono, o sexo, a fala, o movimento, os mecanismos de defesa (luta e fuga), etc. E a outra codificação, que seria a codificação sócio-histórica e cultural, trabalhada em subsistemas básicos da vida humana como as relações, o estudo, o trabalho, o lazer, a higienização, as propriedades, os títulos, o ir e vir, as formas de comunicação e simbolização, a religiosidade, o político, o administrativo, a segurança, entre outros. Os exercícios didáticos eram feitos de forma a levar a pessoa a se confrontar com esses códigos ou sistemas em si, como se refletiam em seu dia-a-dia, como os percebia, como os esquecia, como lidava de forma consciente ou não com cada um deles.

Além disso, os participantes foram estimulados a fazer suas medidas faciais para trabalhar em si o uso dos posturadores intrabucais que a BCB utiliza em seus casos clínicos. Assim eles puderam viver concretamente a experiência da perda postural e da reposturação.

Esses são alguns exemplos de tarefas que foram apresentadas ao grupo, que possibilitavam o diálogo e também a confrontação dos aprendizes consigo mesmo. Esse era o *convite* para que os processos subjetivos aflorassem e que instigassem a produção de sentidos subjetivos que fossem capazes de fazer emergir os sujeitos, tanto os sujeitos da aprendizagem, como os sujeitos da saúde e, num movimento reverberativo, os sujeitos da prática clínica profissional concreta como promotores de saúde.

## Considerando uma Resultante

A escolha pela ordenação do trabalho subjetivo de avaliação desse processo de ensino e aprendizagem em grandes eixos temáticos tem o objetivo de tornar inteligível o montante de informação levantada com a leitura atenta de todos os registros feitos ao longo do curso. Importante nesse momento do texto lembrar que o que é considerado um *re-*

*sultado de investigação* na Epistemologia Qualitativa é, na verdade, um processo de subjetivação do sujeito que atua conscientemente como pesquisador da subjetividade.

Os eixos temáticos listados foram construídos não com base na quantidade de comentários que os ilustravam e sim na qualidade do que foi escrito. Alguns desses escritos adequavam-se, inclusive, a mais de um eixo temático, revelando o entrelaçamento natural que uma pesquisa feita sob a perspectiva da Epistemologia Qualitativa proporciona. Uma vez que nem sempre um trecho da informação listado sob um eixo se justapunha linearmente ao que ele se referia, considerou-se também escritos que tangenciavam o eixo, pois a pesquisa prima por uma epistemologia qualitativa e esse *tangenciamento* ampliou a riqueza de entendimento.

Considerando a impossibilidade de listar neste artigo muitos escritos que ilustrem estes eixos resultantes, foram selecionados alguns trechos da informação representativos com o objetivo de caracterizá-los. São eles:

1. Como se estruturam as expectativas e o encontro com o momento concreto do curso?

O que encontrei no curso não foram as informações que eu acreditava encontrar, pelo contrário. Encontrei muitas perguntas, poucas respostas e muitas observações que normalmente não faria.

2. O diferencial da BCB ou a BCB como um diferencial.

De forma que a diferença entre a BCB e a odontologia hegemônica é mais ou menos como a diferença entre um relógio de corda, mecânico e um relógio digital que funciona entre outros através da pulsação do cristal de quartzo contido em seu interior. Ao mesmo tempo são coisas muito parecidas e ao mesmo tempo são objetos muito distintos entre si, compreendem?

3. Quem chegou ao curso já é diferenciado?

Esta coisa de não estar satisfeita com a odontologia que me ensinaram na faculdade, eu sempre senti, quando via meus colegas apaixonados por odonto ao longo da faculdade, eu esperava ter essa paixão, e a graduação acabou e nada aconteceu!! Toda minha turma pensava igual, menos eu, cheguei a pensar ter escolhido a profissão errada!! [...] e agora encontro tantas pessoas pensando como eu, incrível!! Sei que este curso vai me surpreender mais ainda [...]

4. Uma aprendizagem que passa pelo sujeito: o despertar da consciência. Gente, que coisa séria essa brincadeira. Realmente se colocar como observador de si mesmo é altamente desafiante. Olhar prá si e perceber quantas imagens surgem em cada instante, [...] Está sendo muito bom perceber o quanto preciso parar para repensar minha agenda, meu ritmo de trabalho, minha atenção e minhas prioridades.

5. Reação do indivíduo ao balanço em suas configurações subjetivas.

Desvio de função? Como assim, Tutora? Estou me sentindo assim, desviado de minhas funções e focos. Tô estranho! Ninguém a minha volta acha, mas sei que estou estranho! Não me entendo!

6. A necessidade de um pensamento linear.

Estou tentando conhecer a BCB, mas acabo sempre voltando a linha de pensamento linear, Ação e efeito, [...] Não consigo parir ideias, elas são construídas através do meu conhecimento, através da minha vivência. Por isso usar a intuição e a criação me parece uma forma de criar caos, de criar inverdades ou verdades temporárias.

### A Construção da Informação: teorização sobre o observado

Nesta pesquisa fez-se a opção de listar grandes eixos para conseguir dar uma inteligibilidade à grande quantidade de informações obtidas como resultado de pesquisa. Estes eixos serviram como grandes linhas de raciocínio que facilitaram o processo de interpretação e de construção dos pesquisadores. Nesse sentido a construção da informação será feita através de uma discussão que respeite os eixos para que eles possam retratar o movimento de evolução desse raciocínio. Primeiro o encontro com algo inusitado que começa a mobilizar o sujeito (eixo um), depois a caracterização desse conteúdo inusitado (eixo dois). Em seguida a constatação de que esse conteúdo inusitado atrai pessoas que possuem características diferenciadas em relação à sua classe profissional (eixo três). No trabalho de ensino desse conteúdo inusitado são adotadas posturas pedagógicas que mobilizam o sujeito. Essa postura pedagógica recebe então um nome (*pedagogia do si mesmo*), convertendo-a em categoria de estudos e investigações que permitam gerar conceitos de ensino e aprendizagem voltados ao sujeito que aprende (eixo quatro). Essa postura pedagógica repercute em mobilizações de ordem subjetiva e o indivíduo mostra em diversos momentos ao longo do curso essa reconfiguração dinâmica e permanente de si (eixo cinco). E, por fim, a constatação de que mudar não é fácil, pois existe uma tendência a perpetuar uma configuração subjetiva já cristalizada por um modelo de ensino e uma epistemologia secular (eixo seis).

O primeiro eixo (*Como se estruturam as expectativas e o encontro com o momento concreto do curso?*) derivou principalmente da leitura das atividades de avaliação do primeiro módulo do curso e revelou o indicador de que o elemento surpresa gera inquietude. O comum em um curso de odontologia é começar por estudos anatômicos e pelo fornecimento de técnicas. Entretanto, o curso investigado teve início com um processo filosófico de questionamentos reflexivos, de introspecção e de revisão da evolução do pensamento científico e filosófico ocidental. Essa *surpresa* foi importante para colocar o sujeito frente ao seu próprio desenvolvimento e posicionamento concreto ante ao curso que estava por defrontar e ela gerou os primeiros movimentos de mudança.

De uma maneira geral, esse eixo revelou indicadores da emergência do sujeito no processo de aprendizagem através do encontro com o surpreendente. Os movimentos de mudança manifestam-se de diferentes formas, seja pelo impacto com o desconhecido, seja pelo encontro com o porvir. A perspectiva de González Rey (2008), que procura entender a aprendizagem como um processo sistêmico de ordem subjeti-

va, apareceu de forma indubitável no desenvolvimento dessa linha de raciocínio.

O eixo um demonstra que o encontro com o surpreendente, que é aquele evento rico em informações por ser algo improvável (Wiener, 1954), faz emergir o sujeito. Com isso, deduz-se que as escolas de formação que buscam incorporar os novos conceitos de entendimento do humano e do mundo deveriam primar pelo cuidado em possibilitar o encontro com o novo e com o estímulo para que essa mudança persista. Morin (2000) destaca a diferença nos modelos de aprendizagem da cabeça bem cheia em contrapartida aos da cabeça bem feita. Não é o somatório de conteúdos o que importa e sim a mudança qualitativa na forma de olhar o mundo. O curso aqui investigado conseguiu realizar esse intento. A pessoa tornou-se sujeito por ser participante de um curso cujo foco era a cabeça bem feita.

O segundo eixo (*O diferencial da BCB ou a BCB como um diferencial.*) emergiu da constatação de que o conteúdo trabalhado no curso possuía um diferencial, revelando o indicador de que ele era distinto daquilo que é constante na odontologia, cujas especializações estão voltadas para procedimentos técnicos e para o conhecimento das novas tecnologias desenvolvidas pela indústria odontológica. No caso da BCB existe outro tipo de preocupação, o que a tornaria um conhecimento diferenciado em comparação às outras práticas exercidas pelos profissionais da saúde bucal. Sua abordagem humana, menos tecnicista, o diálogo entre profissional e paciente, a anamnese periódica, o respeito pelo todo orgânico, a preocupação com o modo de vida, assim como pela história de vida do paciente, sinalizam esse diferencial.

O eixo três (*Quem chegou ao curso já é diferenciado?*) emergiu como um reforço a algumas reflexões que apareceram nos dois eixos anteriores e é colocado para ilustrar um indicador de recursividade (Morin, 2008) em que um conteúdo diferenciado implicaria também em indivíduos diferenciados.

Nesse sentido, os discursos dos participantes listados neste eixo mostraram que existia uma predisposição nesse indivíduo diferenciado em adotar em seu trabalho clínico medidas humanas, dialógicas e empáticas, medidas essas que dão um lugar de destaque à anamnese como o momento em que o paciente pode se colocar inteiramente e, então, gestar e parir nesse encontro clínico o sujeito da saúde. Existia nesse indivíduo que buscou o curso a predisposição para abrir-se à noção de que, ainda que a formação seja para atuar na boca, o profissional de odontologia deve ter plena consciência de que trata uma pessoa inteira e não exclusivamente uma boca e que essa seria a principal diferença entre o ser *dentista* (um técnico dos dentes) e o ser *odontólogo* (aquele que foca a lógica mais ampla do sistema oral), alegoria usada no curso para sugerir uma diferenciação na prática profissional concreta.

Nos eixos dois e três a Biocibernética Bucal configura-se como um pensamento complexo na odontologia, sendo esse o seu principal

diferencial. Os indivíduos diferenciados são aqueles que buscam uma formação mais humana e que emergem no encontro com o curso como sujeitos, ou seja, são os que ultrapassam a alienação imposta pelo sistema dominante da cultura ocidental regida pelos conceitos do lucro e da competição, fortalecendo a ação clínica humanizante. Como resultado desse encontro entre *conteúdo complexo na odontologia e profissional da área odontológica* a preocupação deixa de ser da ordem técnica e passa a ser da ordem do humano e de toda a sua complexidade.

Uma das características centrais do curso era o olhar para si e correlacionar o conteúdo de aprendizagem consigo, ou seja, poder olhar para si, para facilitar o posterior entendimento do outro que será o paciente. Essa característica gerou trechos de informação que levaram à elaboração de uma categoria chamada pedagogia do si mesmo. É isso que demonstra o eixo quatro (*Uma aprendizagem que passa pelo sujeito: o despertar da consciência.*), ou seja, uma pedagogia que convida o sujeito a ocupar o centro do processo de aprendizagem, em que aprender passa pela total implicação da pessoa como ator do cenário de aprendizagem, configurando-se, assim, como um sujeito que aprende. Os escritos que levaram à construção deste eixo falavam sobre a importância de um despertar da consciência para sair do piloto automático *assujeitado* gerado pelo sistema dominante, como exemplificado no escrito selecionado para ilustrá-lo, em que o participante mostra que olhar para si é aprofundar o conhecimento, expandir a consciência e isso contribui para mudar seu mundo, sua vida. Seria uma forma de mostrar que ser sujeito de si faz diferença, pois reflete no mundo como um todo.

Outros escritos listados neste eixo quatro mostravam também que no decorrer do curso já não existia mais aquele ser passivo e adormecido. Desvelava-se um sujeito que cresce e que se expande ao olhar o mundo amplo ao seu redor e com isso tornava-se um gerador de mudanças, não só em si, mas no mundo que o cerca. Vários foram os relatos de ações concretas na família, junto aos amigos, mudanças reais no estilo de vida, entre outras experiências e vivências.

O eixo quatro procura, então, trabalhar a ideia de que o descobrir-se amplia a consciência de si e do mundo. A aprendizagem que passa pelo despertar do sujeito leva a conhecer-se o que, por sua vez, abre a consciência. O movimento de emergência do sujeito é um gerador de lucidez. De acordo com os resultados da pesquisa, o que a pessoa é, em verdade, é só uma crença e o *ser real* emergiria de uma reflexão que ultrapasse os limites dessa crença cristalizada.

Nessa perspectiva, constata-se que esse eixo traz um interessante indicador, ou seja, é importante parar, olhar para si mesmo em mais de uma dimensão e superar as crenças que sustentam o indivíduo *assujeitado*, auxiliando, assim, na emergência do sujeito. Esse seria um caminho que vai do mais superficial ao mais profundo, de acordo com os resultados observados nas tarefas propostas no curso.

O participante mostra que se torna sujeito ao constatar que pode mudar a si no momento em que para e se observa. Conscientiza-se de que o que pensa carrega emoções, ou seja, produz sentidos subjetivos e isso mobiliza as suas configurações, o que repercute numa chance de mudar coisas que lhe são desagradáveis. É um retrato fiel do sujeito que está de posse do timão do barco: o sujeito consciente e intencionado (González Rey, 2005b).

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

A principal intenção desse artigo é ressaltar a mobilização subjetiva que gera um curso que passa pela reflexão pessoal. Transmitir uma técnica alheia ao sujeito não é o mesmo que transmitir um pensamento complexo. Lembramos mais uma vez a diferença entre uma cabeça bem cheia e uma cabeça bem feita (Morin, 2000). A preocupação é formar agentes de mudança, mas, para que isso ocorra, é importante mudar as pessoas. Só será capacitado para mudar o externo aquele que experimentou uma mudança pessoal e concreta. Todo o trabalho desta pesquisa revelou a importância de rever posturas pedagógicas e desvelou que o conceito de saúde passa por uma articulação total ao processo de educação. O que produz saúde não é o remédio sozinho e sim ele e uma aprendizagem que passa pelo despertar da consciência que transforma o indivíduo passivo em sujeito de seu corpo, de sua história e de suas relações, seja a relação consigo mesmo, com o outro ou com o mundo como um todo. Conhecer-se passa a ser o caminho, pois todo o conhecimento é autoconhecimento (Santos, 2001). Se eu conheço a mim mesmo, conheço o mundo, e vice-versa.

É no conscientizar-se, que significa a captação de engodos, de falsas ideologias, que a pessoa fica capaz de interferir e deixa de ser um mero espectador acomodado que aceita prescrições alheias, julgando-as próprias (Freire, 1965/2003). Por isso, só será sujeito aquele que estiver de posse de uma permanente atitude crítica, que é o modo de realizar sua vocação natural de integrar-se, superando dessa forma a acomodação. A “[...] sua afirmação como sujeito ou sua minimização como objeto” dependem de sua conscientização (Freire, 1965/2003, p. 52). A educação seria, então, a força capaz de promover transformação nos quadros de alienação e dominação e seria a força da libertação, convertendo a pessoa em sujeito. Os sujeitos não são expectadores, são participantes. Quando existe autoria, existe um sujeito.

O eixo cinco (*Reação do indivíduo ao balanço em suas configurações subjetivas.*) complementa o eixo anterior e está diretamente ligado à teoria da subjetividade que este trabalho utiliza como referencial

para o entendimento do sujeito e dos processos subjetivos envolvidos na aprendizagem (González Rey, 2008; 2007; 2005b; 2004a).

É um eixo que foi construído com trechos da informação que revelavam o movimento subjetivo de transformação pessoal, de posicionamentos novos, de questionamentos, de novas atitudes. E tudo isso vinculado à produção de novos sentidos subjetivos, ou seja, novos significados absolutamente vinculados às emoções; uma trama recursiva de afetos e elementos simbólicos e cognitivos. O indivíduo reagia ao curso e aos seus conteúdos e dinâmicas com balanços visíveis de reconfiguração subjetiva. E revelava a total interdependência entre o racional e o afetivo.

Este quinto eixo mostrou que o indivíduo percebia mudanças em si, ainda que não tivesse plena consciência delas e que não conseguisse configurar de maneira inteligível o que acontecia consigo. O que vivia construía um holograma do balanço nas configurações subjetivas, resultante de produções de novos sentidos subjetivos, no qual não era possível dizer muito bem o que acontecia, só se sabia que algo mudou. Nem sempre é possível trazer à tona um processo subjetivo e esse tipo de experiência relatada pelos participantes corrobora o caráter irracional da subjetividade defendido por González Rey em sua teoria.

Entretanto, mesmo que as mobilizações subjetivas repercutam em mudanças, existe um movimento contraditório na subjetividade. Ainda que as mudanças sejam visíveis e manifestas, existem aqueles processos subjetivos que visam à manutenção de um jeito de ser. O eixo seis (*A necessidade de um pensamento linear*) aparece para construir pensamentos sobre esses movimentos não tão claros e conscientizados.

Este eixo aponta uma forte resistência que apareceu de diferentes maneiras ao longo do curso. Os escritos revelaram o indicador de que o interesse do aprendiz é a correlação direta e linear entre um dente que apresenta um sintoma e um sistema interno que possa estar também comprometido, informação vinda do senso comum e associada com a Biocibernética Bucal. Isso seria um indicador da necessidade de um pensamento linear e da dificuldade em lidar com aspectos mais surpreendentes e particulares de cada indivíduo concreto. Existia a expectativa de que o resultado do curso fosse uma informação da ordem linear, onde o dente X estaria comprometido por causa do órgão Y ou do sistema social Z e a BCB, na verdade, propõe algo que está para além dessa correlação. A resistência desvelada neste eixo se configura como uma grande dificuldade em sair de um tipo de pensamento aprendido.

Ao longo do eixo seis circunscreveram-se relatos que mostravam nitidamente um indicador de que o participante ainda necessitava de uma maneira linear de entendimento dos fenômenos da oralidade, de um procedimento clínico concreto, de uma compreensão estática da realidade. O convite feito no curso foi para abrir-se e ouvir cada paciente como sendo único, cada caso como sendo particular. Entretanto, parecia ser difícil permitir-se isso. Mais fácil trabalhar com modelos

pré-fabricados, com receitas estabelecidas *a priori*. O desafio seria considerar o observador, seja ele o paciente, seja ele o profissional de saúde. Os escritos deste eixo também mostraram o quanto o participante reconhecia que é difícil abrir mão da zona de conforto e do modelo já incorporado das ciências clássicas e hegemônicas. É muito difícil e arriscado transitar por um modelo que supõe muitas verdades. Por um lado existia uma ousadia que o trouxe ao curso, por outro uma insistente resistência em entregar-se à incerteza.

O mais interessante desse processo subjetivo de resistência é a dialógica que se opera entre subjetividade social e subjetividade individual. Muitas vezes a força do estabelecido socialmente é tão forte que a pessoa fica incapacitada de gerar novos sentidos subjetivos que possibilitem uma reconfiguração desses conceitos, dogmas, regras ou condutas estabelecidas ao longo do tempo e do espaço.

Este debate mostra que existiria uma facilidade maior em assumir uma postura que já faz parte de uma configuração subjetiva existente e cristalizada. Mudar não é tarefa automática e tranquila, pois os vícios do habitual tendem a assumir o comando subjetivo. O desafio colocado pela complexidade (Morin, 2008) aparece ilustrado neste eixo, ou seja, superar o pensamento reducionista e também a universalidade que generaliza as causas dos sintomas. Além disso, gerar uma ruptura com a lógica clássica da verdade geral e absoluta. Daí compreende-se que a complexidade não é uma receita e sim uma motivação ao pensamento.

Edgar Morin (2000) sugere que a educação deve abrir espaço para a curiosidade, para a dúvida, para a crítica, para a interrogação, para a capacidade de descobrir coisas ao acaso e para o bem pensar. O saber deveria ser contextualizado para fazer sentido ao aprendiz. A filosofia deveria ser usada para contribuir com a reflexão e com a formação de espíritos problematizadores. Isso foi exatamente o que aconteceu no curso investigado por meio da proposta pedagógica nele desenvolvida, ou seja, ao colocar como um primeiro degrau na aprendizagem a filosofia e, principalmente, o filosofar, se trouxe para o processo de ensino e aprendizagem um lugar destacado ao questionamento que sempre tem sido desprezado nos modelos tecnicistas de educação.

Certas resistências também apareceram neste movimento filosófico, pois alguns participantes foram buscar os livros de filosofia e os autores clássicos ao invés de ativar seu próprio filósofo. Foi como se *parar e pensar* tomasse um tempo que estava destinado ao viver automatizado. Ir aos livros representaria, assim, uma fuga a esse *dedicar-se a si* e às inquietações que o simples observar desperta. Parar e refletir exige que o piloto automático seja desligado e isso trouxe configurações de resistência.

Um ponto interessante que apareceu neste estudo refere-se às respostas que os participantes forneceram ao elemento surpresa da filosofia e do aprender em si o que é saúde e doença. Um participante fez o seguinte depoimento no texto de avaliação do curso: “[...] Acho

que faltaria um resumo do curso para que as pessoas conheçam melhor como vai ser o curso [...] receio que nem todos estejam preparados para enfrentarem o curso.” Com esse depoimento, é possível inferir que o curso arrebatou o indivíduo, trouxe à tona seu sujeito, mas essa experiência pode ter sido assustadora. Melhor deixar o sujeito adormecido e continuar no viver inconsciente, que é mais fácil, pois não demanda uma postura indócil.

Caso houvesse no curso um resumo que esclarecesse o que aconteceria em todos os detalhes, ele acabaria por perder seu caráter impactante de encontro com o novo. Assim, a mensagem criaria uma predisposição e ocultaria a informação geradora de mudanças. Um resumo que listasse as surpresas do curso aumentaria a probabilidade de ocorrência da mensagem e, de acordo com Wiener (1954), quanto mais improvável uma mensagem, mais informação ela contém. Nesse sentido, os cursos que buscam o despertar do sujeito devem vir carregados de surpresas e novidades.

Como uma proposta possível para alcançar esse objetivo, apresentamos o conceito da pedagogia do si mesmo. Ele aparece como uma via que convida o sujeito a ocupar o centro de seu processo de aprendizagem. Seria uma maneira possível de trazer a ciência para a primeira pessoa (Capra, 2002). Esse conceito educativo, em resumo, prestigiaria o filosofar como forma de questionar e inquietar-se com o mundo, prestigiaria o conhecimento contextualizado para que ele não fique alheio ao mundo do sujeito, prestigiaria o tempo de cada um, os momentos pessoais, as resistências. Com esse conceito a avaliação passa a ser autoavaliação e *heteroavaliação*, em que os colegas poderiam também contribuir com o aprendizado uns dos outros, tirando do professor a autoridade máxima de portador dos critérios avaliativos do *está aprovado ou não* e trazendo para o centro os processos de avaliação mútua, em que cada um se sente responsável não só pelo próprio desenvolvimento, mas também pelo desenvolvimento de seus colegas.

## Considerações Finais

Os estudos e propostas que circunscrevem o campo da educação ficam mais instigantes e coerentes quando consideramos que o ser humano é um ser subjetivo e que a subjetividade abarca seus processos em sua real complexidade de espécie viva social e individual, histórica e cultural, simbólica e emocional.

Nesse sentido os campos de ensino e aprendizagem que trabalham conceitos e práticas humanas precisam estar atentos a esses processos de configuração subjetiva e de produção de sentidos subjetivos que são inerentes à psique em seu caráter gerador. Para isso entendemos que uma pedagogia que leve o indivíduo a se confrontar e que possibilite a sua emergência como sujeito seria uma dinâmica indicada para esses campos.

O trabalho de ensino e aprendizagem do curso investigado mobilizou a subjetividade e isso aconteceu nas instâncias afetivas e cognitivas que são compreendidas de maneira integrada. O conteúdo foi colocado de maneira tal que o indivíduo não conseguiu ver-se como separado dele, demonstrando que os processos de ensino e aprendizagem são dinâmicos, sistêmicos e de ordem subjetiva.

A pedagogia do si mesmo como conceito da educação seria uma construção e opção que prestigiaria a noção de que a aprendizagem é sistêmica e que acontece simultaneamente nas múltiplas dimensões do sujeito, sejam as cognitivas, de ordem simbólica, sejam as afetivas e de ordem emocional, sejam as concretas, de manifestação ativa no viver cotidiano, onde o aprender passa também por um fazer prático, ou seja, não se aprende a fazer uma anamnese sem colocar a *mão na massa* e começar a praticar no cotidiano. Mais do que uma prática pedagógica a mais, algo que a circunscreveria na busca por técnicas mecânicas de ensino, ela vem para contribuir com o pensar a educação com vistas ao sujeito e a qualidade de sua experiência educativa.

Gostaríamos, por fim, de caracterizar a pedagogia do si mesmo como um conceito educativo que considera a noção de que aprender é transformar-se. E, tendo-se em conta o campo da saúde, foco do curso investigado neste artigo, evidencia-se que a educação pode ser também terapêutica. Ao instigar o indivíduo a se confrontar com suas funções de vida, e também com suas funções culturais e sociais, possibilitamos que ele se produza como sujeito de seu viver e de sua saúde. Educar para o sujeito pode prevenir, para além do sentido de curar, sendo importante o educar para não depender exclusivamente do remediar. A educação em áreas de saúde poderia transmitir ao profissional em formação que a educação é, em si, uma possibilidade efetiva de promoção de saúde.

Muitos desafios se apresentam ante o caminho de desenvolvimento deste conceito de uma pedagogia de si. Não podemos deixar de mencionar que essa foi uma experiência que teve como foco a saúde, ideia relativamente fácil de vincular ao sujeito, uma vez que se trata de um conteúdo humano e, portanto, cultural e histórico. Um dos grandes desafios agora é extrapolar o campo das ciências humanas e adentrar nas ciências exatas, que são culturalmente vistas como externas, autônomas e independentes do observador. O desafio para os estudos transdisciplinares já foram trabalhados (Vasconcelos; Santos; Santos, 2009), entretanto o grande desafio seria focar, além das disciplinas e suas inter-relações complexas, o sujeito complexo que as valida, assim como a emergência do sujeito que aprende. Novas experiências podem ser desenvolvidas nesse sentido para serem igualmente compartilhadas.

Recebido em 06 de março de 2012  
Aprovado em 20 de setembro de 2012

## Notas

1 Esse trabalho de investigação foi feito com a autorização de todos os participantes do curso, que assinaram termo de consentimento livre e esclarecido, estando os investigadores de posse desses documentos.

2 Entendemos que a BCB é periférica nesse artigo e, para uma maior aproximação ao tema, indicamos a leitura das duas obras de seus criadores (Baldani; Figueiredo, 1972; 1976) e a recente atualização feita por Teles (2012), obras listadas nas referências bibliográficas deste artigo.

## Referências

- BALDANI, Mário; FIGUEIREDO, Denisar. **Bio Cibernética Bucal** - Tomo II: conceitos topológicos. São Paulo: Ciberata, 1976.
- BALDANI, Mário; FIGUEIREDO, Denisar. **Bio Cibernética Bucal**. São Paulo: Ciberata, 1972.
- CAPRA, Fritjof. **As Conexões Ocultas: ciência para uma vida sustentável**. São Paulo: Cultrix, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Educação Como Prática da Liberdade**. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1965/2003.
- GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Subjetividade e Saúde: superando a clínica da patologia**. São Paulo: Editora Cortez, 2011.
- GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. O Sujeito que Aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In: TACCA, Maria Carmem V. Rosa (Org.). **Aprendizagem e Trabalho Pedagógico**. Campinas: Editora Alínea, 2008. P. 29-44.
- GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Psicoterapia, Subjetividade e Pós-Modernidade**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2007.
- GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005a.
- GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005b.
- GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **O Social na Psicologia e a Psicologia Social: a emergência do sujeito**. Petrópolis: Vozes, 2004a.
- GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Personalidade, Saúde e Modo de Vida**. São Paulo: Thomson, 2004b.
- GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Pesquisa Qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios**. São Paulo: Thomson, 2002.
- MATURANA, Humberto. **Cognição, Ciência e Vida Cotidiana**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.
- MORIN, Edgar. **Ciência com Consciência**. 11 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.
- MORIN, Edgar. **A Cabeça Bem-Feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- SANTOS, Boaventura Sousa. **Um Discurso Sobre as Ciências**. Porto: Edições Afrontamento, 2001.

TELES, Ana Maria Orofino. **A Biocibernética Bucal em Verso e Prosa**. Salto/SP: Schoba, 2012.

VASCONCELOS, Helena; SANTOS, Akiko; SANTOS, Ana Cristina S. Professora a Maioria não está Entendendo Nada. In: LIBÂNEO, José Carlos; SANTOS, Akiko. **Educação na Era do Conhecimento em Rede e Transdisciplinaridade**. Campinas: Alínea, 2009. P. 101-142.

WIENER, Norbert. **Cibernética e Sociedade: o uso humano de seres humanos**. São Paulo: Cultrix, 1954.

**Ana Maria Orofino Teles** é psicóloga, mestre em Educação e Ecologia Humana, doutoranda em Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação na FE/UnB.

E-mail: anaorofino@gmail.com

**Teresa Cristina Siqueira Cerqueira** é psicóloga, mestre em psicologia social e da personalidade pela UnB, doutora em psicologia da educação pela Unicamp, professor adjunto na FE/UnB.

E-mail: teresacristina@unb.br