

CRITICA CULTURAL E PEDAGOGIA SISTEMICA: UM POSSÍVEL ENLACE PARA UMA PARA UMA PRÁTICA EDUCATIVA INCLUSIVA?

Anaci Carneiro de Sant'Ana¹

Resumo: Este artigo apresenta a reflexão sobre a construção de modo de produção de subjetividade que sustenta o comportamento pós-moderno alinhando com os pressupostos da pedagogia sistêmica, meu objeto de estudo no programada de Mestrado dialogando com as Teorias e Críticas da Cultura. Pensa-se explora o conceito de subjetividade, seu modo de produção e construção de comportamentos oriundos desta subjetividade influenciando ou moldando a mentalidade do sujeito pós-moderno e as implicações na construção de uma prática pedagógica diferenciada: subsidiada pela pedagogia sistêmica, dialogando com o papel da escola, enquanto espaço de reflexão sobre o fazer pedagógico e articulando-se com conceitos que influenciam a educação, como espaço de ressignificação, valorização das histórias pessoais e culturas, questionando o sistema capitalista e os conceitos. Foi utilizado o seguinte aporte teórico: Maturana (2001), Guattari (1995), Rolnik (1989), Quijano (2005) Guattari e Rolnik (1996); Freire (2011) Kilomba (2008), Chimamanda (2012) e outros autores. Espera-se trazer á luz as ideias e práticas que fortaleçam a produção de subjetividade vinculadas ao resgate da história pessoal e valorização das singularidades, num processo inclusivo das marcas de identidade e possibilitando um fazer crítico

Palavras-Chave: subjetividade. Crítica cultural. Pedagogia sistêmica. Inclusivo.

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB), linha de pesquisa Letramento, Identidades e Formação de Educadores. Orientadora da Disciplina Literatura, Cultura e Modos de Produção: Profa. Dra. Jailma dos Santos Pedreira Moreira.

INTRODUÇÃO

Por que as pessoas se comportam da maneira como o fazem? Como a subjetividade é desenvolvida pelos indivíduos na contemporaneidade? A partir de quais metodologias ou processos são construídos os modos de subjetividade que reverberam em comportamentos que podem possibilitar em uma emancipação dos sujeitos ou dependência? Quais modelos de pensamentos são validados e normatizados nas escolas, famílias e sociedade constituindo crenças, valores que são ditados ideologicamente por um sistema colonizador e excludente e opressor? O que é verdade e o que foi imposto como verdade normatizando comportamentos excludentes e preconceituosos e de inferioridade? Essas perguntas inquietam e trazem reflexões sobre a construção de subjetividade e o modo de produção da mesma, assim como a geração de comportamentos que validam as verdades manipuladas por um modelo ideológico, opressor e excludente das maiorias marginalizadas através da construção de modelos de verdades inquestionáveis.

Discutir a temática da produção de subjetividade, a partir dos escritos dos pensadores da crítica cultural: Félix Guattari (2005), Anibal Quijano (2005), Gradha Kilomba (2008), Chimamanda Adichie (2012) e Suely Rolnik (1989) dialogando com a visão sistêmica de Humberto Maturana (2001) e Mariane Frank (2002), pensadores que embasam a Pedagogia sistêmica, é a proposta deste artigo. Para tanto lançarei mão de uma leitura crítico-interpretativa dos textos e de alguns de seus comentadores e colaboradores, iniciando a discussão pelos aportes que nos conduza à delimitação do conceito de produção de subjetividade.

Para melhor compreensão dos processos de subjetivação na contemporaneidade, inicialmente tomamos as noções da psicologia e da filosofia como a ideia de máquina e de agenciamento coletivo de enunciação, trazidos por Guattari, em

seu texto Rizoma, problematizando a dinâmica dos processos de assujeitamento e singularização da subjetividade no contexto do Capitalismo Mundial (QUIJANO, 2005) Integrado ao eurocentrismo e os questionamentos sobre como a representação da verdade a partir de um único olhar, uma única história (CHIMAMANDA, 2012), a marca de uma só história, a importância do registro da cultura de povos subjugados que foi omitida e negada (KILOMBA, 2008) e por último, a visão sistêmica de educação que traz como proposta uma escuta sensível, a partir da história de vida e origem do educando (FRANKE, 2002) pertencentes a vários sistemas que dialogam entre si quando visibilizados e em que se propõe uma valorização das histórias individuais com suas marcas específicas e culturais, conectando estes aspectos teóricos com reflexões sobre as possibilidades de construção de novos comportamentos e subjetividades.

O que se pretende é interrelacionar as ideias dos diversos autores buscando uma reflexão sobre este processo tão complexo e buscando promover uma visão crítica, onde se possibilite ressignificar comportamentos e conceitos normatizados pela sociedade de uma forma alienada e sem muitos questionamentos, ou seja pensar sobre a implicação de como uma única história, a visão do colonizador e sobre como esse colonialismo de poder desconstrói a ideia de integração das culturas marginalizadas ou periféricas e não possibilita ao indivíduo reconhecer sua história, suas marcas na escola, na educação, sentido se a parte da mesma, pois é sempre a história do conquistador e a valorização da mesma impossibilitando a visão dos sujeitos periféricos da sociedades, atores constituídos de valor, marcas identitárias e representatividade da sua coletividade a partir de elementos singulares da cultura de cada indivíduo.

SUBJETIVIDADE: COMO SE PRODUZ?

A subjetividade, sua constituição e modo de produção é um tema complexo e profundo, pois exige um olhar amíúde para o contexto social e para a constituição histórica de mundo, como ressalta Gonzalez Rey (2005) a subjetividade é a categoria-chave para a compreensão do psiquismo, definindo-a como "um sistema complexo capaz de expressar através dos sentidos subjetivos a diversidade de aspectos objetivos da vida social que concorrem em sua formação" (REY, 2005, p. 19). Entender que a subjetividade é uma marca do ser humano, mas que não e representa um macroconceito orientado à compreensão da psique como sistema complexo, que de forma simultânea se apresenta como processo e como organização.

O macroconceito representa realidades que aparecem de múltiplas formas, que em suas próprias dinâmicas modificam sua autorganização, o que conduz de forma permanente a uma tensão entre os processos gerados pelo sistema e suas formas de autorganização, as quais estão comprometidas de forma permanente com todos os processos do sistema. A subjetividade coloca a definição da psique num nível histórico-cultural, no qual as funções psíquicas são entendidas como processos permanentes de significação e sentidos. O tema da subjetividade nos conduz a colocar o indivíduo e a sociedade numa relação indivisível, em que ambos aparecem como momentos da subjetividade social e da subjetividade individual (REY, 2001, p. 1).

Esse pressuposto trazido por Gozales Rey dialoga com a ideia de subjetividade trazida por Anibal Quijano em seu texto *Europa, colonialidade do poder e América*, quando fala da construção de-subjetividade a partir da construção da América e das tradições e conceitos, a partir de um olhar eurocêntrico e capitalista. Ele é o responsável por uma nova abordagem teórica em que a configuração periférica do subcontinente é mediada por complexas relações de identificação racial, formas de produção, hierarquização do poder e estruturas cognitivas, as

representações de subjetividade e identidade são pensadas nestas premissas construindo assim um olhar excludente de cultura das minorias e desvalorização do subalterno e colonizado. Apresentando uma teoria em que a decodificação da América Latina é parte integrante de uma crítica da modernidade e da subjetividade moderna, as indicações de Quijano reformula uma crítica ao capitalismo, só possível hoje pelo esgotamento das discussões e análises das construções de conceitos formulados a partir de um determinado período.

A conquista do Novo Mundo é um marco referencial como afirmação da identidade moderna. Nesse momento, a Europa construiu um discurso se colocando como Centro do mundo, não apenas geograficamente (que os mapas não cansam de nos mostrar), mas também histórico e cultural, desvalorizando qualquer outra cultura ou história. Assim é primeira vez em que se constituiu uma história universal conduzida pelo poder exercido por este novo centro econômico (QUIJANO, 2005).

Nascia assim o moderno sistema mundial (Wallerstein), uma articulação de territórios em várias partes do mundo através de um sistema de circulação de mercadorias em sua fase inicial (capitalismo comercial). Um sistema de bombeamento de riquezas para o Centro que permitiria não apenas uma mudança em sua natureza (o amadurecimento posterior como um — sistema produtor de mercadorias, como capitalismo industrial), mas também a própria consolidação das identidades nacionais europeias (a formação do moderno Estado-Nação) (QUIJANO, 2005).

A construção da identidade da moderna sociedade europeia é feita a ferro e fogo, com marcas em todas as frentes de violência aberta e sistemática, começando pela expulsão dos mouros até a colonização da América e se perpetuando depois disso (QUIJANO, 2005). É preciso evidenciar isso porque a subjetividade moderna

nasce desse desenrolar da vontade dos conquistadores sobre os povos colonizados, submetidos, a imposição de uma vontade soberana que subjugou tudo à sua frente e tem construindo marcas subjetivas do mundo burguês que se perpetua além período da colonização.

A liberdade da vontade, a sua forma abstrata que ignora qualquer obstáculo natural ou social, tal como presente na filosofia moderna burguesa, foi originado pela violência colonial, desrespeitando e silenciando todas as culturas e histórias dos povos, como forma de apagamento destas subjetividades singulares pertencentes aos povos dominados e negando qualquer outro modo de produção subjetivo de outros povos, de uma forma narcísica, é o eurocentrismo (QUIJANO, 2005).

A colonialidade é também um modo, especificamente, moderno de construção da subjetividade e de relações intersubjetivas baseadas na diferenciação e exclusão. Segundo Quijano (2005) identidade e cultura, inclusive racial são resultados do poder colonial:

Esse resultado da história do poder colonial teve duas implicações decisivas. A primeira é óbvia: todos aqueles povos foram despojados de suas próprias e singulares identidades históricas. A segunda é, talvez, menos óbvia, mas não é menos decisiva: sua nova identidade racial, colonial e negativa, implicava o despojo de seu lugar na história da produção cultural da humanidade. Daí em diante não seriam nada mais que raças inferiores, capazes somente de produzir culturas inferiores. Implicava também sua realocização no novo tempo histórico constituído com a América primeiro e com a Europa depois: desse momento em diante passaram a ser o passado. Em outras palavras, o padrão de poder baseado na colonialidade implicava também um padrão cognitivo, uma nova perspectiva de

conhecimento dentro da qual o não-europeu era o passado e desse modo inferior, sempre primitivo (QUIJANO, 2005, p. 221).

No revés deste pensamento colonialista surgem expressões contemporâneas e movimentos que buscam desconstruir essa estrutura de poder num movimento de ressignificação da história e da construção da subjetividade. Entre tantos teóricos surge uma a pensadora Nigeriana, a jovem escritora Chimamanda N. Adichie (2017) é uma das contadoras de histórias sobre o universo africano e a diáspora nigeriana, que se têm vindo a afirmar no mundo anglo-saxónico, sobretudo nos Estados Unidos, trazendo um perspectiva de escuta, leitura, aprendizados de outras histórias que não a dos colonizadores criando um referencial teórico que se inscreve nas perspectivas impulsionadas pelos estudos culturais, pós-coloniais, decoloniais, globais, transnacionais e estudos de área, que têm permitido a formação e ampliação de novos paradigmas e tendências nos estudos comparativos e, em particular, na literatura-mundo.

A descolonialidade vai além dos limites do espaço acadêmico, partindo de outras referências como Gandhi, Amílcar Cabral, Aimé Césaire, Frantz Fanon, Rigoberta Menchú ou Glória Anzaldúa, que preconizaram mudanças políticas e epistemológicas radicais (MIGNOLO, 2007, p. 452). Mignolo definiu dois objetivos complementares da teoria decolonial. Por um lado, este movimento visa reconstruir conhecimentos e histórias, culturas e línguas subalternizadas e silenciadas, subjetividades reprimidas, obliteradas em nome da modernidade e racionalidade ocidentais, como as retratadas nas narrativas de Chimamanda Ngozi Adichie.

Chimamanda Adichie (2017) refletiu sobre o fato de que a história ocidental está permeada de um olhar que desconhece a humanidade, influenciando o nosso pensar e agir sejamos negros ou brancos, constituídos de uma subjetividade pautada no não reconhecimento das histórias individuais e periféricas,

desvalorização de identidades culturais dos colonizados e no silenciamento de outros povos e culturas que não correspondem ao ideal europeu: “a consequência de uma única história é essa: ela rouba das pessoas sua dignidade. Faz o reconhecimento de nossa humanidade compartilhada difícil. Enfatiza como nós somos diferentes ao invés de como somos semelhantes” (ADICHIE, 2017, p. 5).

É esta subjetividade marcada por intervenções sociais, culturais e históricas que traz comportamentos e sentimentos que são dos indivíduos, mas também são coletivos. Pois, como expõe Suely Ronik (1989) : “Não há subjetividade sem uma cartografia cultural que lhe sirva de guia; e, reciprocamente, não há cultura sem um certo modo de subjetivação que funcione segundo seu perfil, ” seria uma subjetividade de pautada a partir de um “*inconsciente colonial-capitalístico*” termo cunhado pela autora no livro *Esferas da Insurreição: Notas para uma vida não cafetinada*, que discorre sobre os efeitos em nossos “ corpos vibráteis”, o abuso da vida “cafetinada”, em que a base da economia capitalista nos agencia, controla e limita.

No livro, Rolnik (1989) fala do processo de subjetivação a partir dos sujeitos e da relação dos mesmos com a coletividade de como esta subjetividade vibra em cada ser em uma expressão individual e coletiva. A primeira é a experiência imediata, baseada na percepção que nos permite apreender as formas do mundo em seus contornos atuais — uma apreensão estruturada segundo a cartografia cultural vigente.

Em outras palavras, quando vejo, escuto ou toco algo, minha experiência já vem associada ao repertório de representações de que disponho e que, projetado sobre este algo, lhe atribui um sentido. Este modo de cognição é indispensável para a existência em sociedade, porém essa é apenas uma entre as múltiplas experiências outras experiências que a subjetividade

faz do mundo e que operam simultaneamente. Trata-se da experiência do que chamamos de “sujeito”. Em nossa tradição ocidental, confunde-se “subjetividade” com “sujeito”, porque nesta política de subjetivação, é apenas esta capacidade a que que tende a estar ativada. No entanto, a experiência que a subjetividade faz do mundo é potencialmente muito mais ampla, múltipla e complexa (ROLNIK, 1989, p. 4).

A descoberta da América é um dos marcos da sociedade moderna, outro não menos importante é a caça às bruxas, período da inquisição em que a mulher sofreu perseguição e desconstrução da sua sabedoria. A Colonização externa nas novas terras descobertas e colonização interna da subjetividade europeia são movimentos não autônomos, são parte da gestação do mundo burguês. Através deles foram desenvolvidos simbolismos subjetivos e inclinações psicológicas que culminaram numa complexa representação da mulher. A combinação das categorias da discriminação racial com a identificação rebaixada do gênero feminino marcou negativamente a forma do sujeito, criando uma multiplicidade de tratos sociais diferenciados que se acumulam na cultura burguesa. Construindo através de práticas de forma excludente uma desvalorização dos povos e da mulher, enquanto ser dotado de inteligência.

Esse modo de subjetivação calcado na ideia de subjugação vem muito mais forte quando se agrega a ele o critério de gênero, onde implica em dupla descaracterização e despersonalização identitária, construído pela representação da dupla desvalorização, como expressa Grada Kilomba no seu trabalho crítico *"Plantação e memórias"*, permite interpretar esse discurso enquanto representação do “racismo generalizado”, exemplo de situação em que as mulheres brancas não conseguem se perceber opressoras de mulheres negras, cúmplices do homem branco na manutenção do mesmo poder colonial que, também, insere seus

corpos numa dinâmica de controle — a cona das brancas, afinal, deve ser “estreita”, segundo a mesma norma que organiza a estrutura dos prazeres sexuais do homem branco: “regimes brutais de silenciamento das/os chamadas /os Outras/os. Sua principal função era implementar um senso de mudes e de medo, visto que a boca era um lugar de silenciamento, de tortura” (KILOMBA, 2019, p. 33).

Esses modelos de silenciamentos, auto desvalorização e negação cultural e identitária, são muitas vezes reproduzidos pelas escolas, validando toda uma estrutura ideológica que não condiz com os princípios básicos da educação e o papel da escola.

EDUCAÇÃO: CRÍTICA CULTURAL E PEDAGOGIA SISTEMICA, POSSÍVEIS ENLAÇAMENTOS PARA A PRODUÇÃO DE UMA SUBJETIVIDADE EMANCIPATÓRIA?

Reflico sobre o papel da escola e quais instrumentos, e conteúdo, métodos e posicionamentos são necessários a uma educação emancipatória e construtora de uma subjetividade alinhada ao reconhecimento da história coletiva e individual dos alunos promovendo uma pedagogia da autonomia, capaz de contribuir para formação de um sujeito cidadão e crítico participativo do seu contexto social, reconhecedor de suas origens e marcas identitárias na sua singularidade.

No entanto, o que se percebe é que a educação está ainda munida de uma ideologia do colonizador, onde se repete o padrão e seguindo pensamento cartesiano, pensando muito pouco a diversidade de possibilidades em criar novas subjetividades, construir autonomia e promover a transformação da sociedade. A importância de ouvir as varias histórias que constituem as sociedades e o indivíduo possibilita um olhar ampliado como traz Grada Kilomba no seu livro: Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano:

“Assim como o mundo econômico e político, as histórias também são definidas pelo princípio de nkali*: como elas são contadas, quem as conta, quando são contadas e quantas são contadas depende muito de poder. O poder é a habilidade não apenas de contar a história de outra pessoa, mas de fazer que ela seja sua história definitiva.”* “Nkali”, substantivo sem tradução que significa algo como “ser maior do que o outro” (KILOMBA, 2019, p. 23).

O modelo educacional predominante ainda promove discussões que possibilitem a compreensão do pensamento eurocêntrico: a cultura do colonizador, e que traz, bem marcados, as—concepções de como foi construída a subjetividades dos sujeitos subalternos. Quijano (2005) no texto *Colonialidade do poder*, afirmou que foi dada à América a primeira “id-entidade” da modernidade e atribuído ao estabelecimento de poder aos futuros europeus da ideia de raça superior e inferior e do controle das formas de trabalho rejeitando toda forma de cultura e identidade dos povos colonizados.

“É a classificação social da população mundial de acordo com a ideia de raça, uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo” (QUIJANO, 2005, p. 117).

Tudo que representa a cultura do colonizado ainda é visto com muita desconfiança, pois durante toda sua existência foi negada e apagada. São sujeitos moldados e massificados, capturados na sua subjetividade, seguindo o modo de produção econômica e subjetiva da ideologia dominante e existem vários modelos de capturas. Como diz Rolnik (1998), no livro *Cartografias sentimentais*, existe uma força, seja de ordem econômica ou cultural que reverbera nas formas de subjetivação dos sujeitos, que impele os comportamentos de massa, territorializando, capturados pelo modelo hegemônico capitalista.

Mas, há uma necessidade de não se aprisionar buscando outras possibilidades, numa tentativa de desterritorializar-se, encontrar outras possibilidades, outras rotas de fuga e construir uma outras territorializações de sentidos e comportamentos. Assim, analisar o pensamento sistêmico e a pedagogia sistêmica como um deste exercício de ressignificação e percepção de sujeitos com suas histórias, a partir de uma escuta sensível de suas origens, marcas, religiosidade, cultura e entendimento de processos singulares, é uma possibilidade.

Nessa perspectiva, propõe-se o conhecimento da pedagogia sistêmica como prática situada, contextualizada e valorizada no micro, no olhar diferenciado e constitutivo de cada sujeito, como possibilidade de romper com o modelo hegemônico. A Pedagogia Sistêmica traz como suporte teórico a visão de totalidade, a tarefa de substituir compartimentação por integração, desarticulação por articulação, descontinuidade por continuidade, tanto na parte teórica quanto nas práxis. Em termos de macroplanejamento, este pensamento sistêmico evita a concepção de uma prática fragmentada, desarticulada, descontínua e compartimentalizada. Para Edgar Morin (2005): a dialogicidade consiste em unir o que aparentemente está separado razão/emoção; sensível/inteligível; real e imaginário; ciências e artes. O pensamento complexo parte do princípio do que é tecido em conjunto.

O pensamento sistêmico pressupõe, desse modo, novos estilos de diagnósticos, procedimentos metodológicos mais adequados à investigação que pretende e permite apreender o real em suas múltiplas dimensões, em toda a sua complexidade, adequada com a realidade, refletindo sobre os processos históricos e as marcas de subjetividade e singularidade da comunidade escolar, observando as localidades, trazendo as marcas identitárias dos sujeitos do processo.

Na vertente psicopedagógica, a aprendizagem e o desenvolvimento são processos inter-relacionados e pautados no paradigma interacionista sistêmico. O interacionismo postula que o sujeito aprendiz se constitui na interação com o meio social, histórico e cultural. Assim, a aprendizagem é construída na relação entre sujeitos de conhecimento onde valoriza o contato social e aspectos culturais (VIGOTSKY, 1996).

A visão sistêmica é oriunda de uma cultura e formação transdisciplinar que supera o paradigma racionalista cartesiano, o qual separa o sujeito pensante da coisa pensada, enfatizando a capacidade de representar e operar com símbolos. “Um sistema constitui-se na unidade de vários elementos intencionalmente reunidos de modo a formar um conjunto coerente e operante” (SAVIANI, 2009). Pensar a educação/ensino numa perspectiva transdisciplinar implica uma visão da realidade em sua totalidade. Totalidade esta que não é a soma das partes, mas um sistema aberto, cuja compreensão e conhecimento estão em constante processo de vir a ser e interrelação, como diz Morin em seu livro *Sete Saberes Necessários a educação do Futuro*.

Paulo Freire (1978) em *Pedagogia da Autonomia*, também nos presenteou com inúmeras reflexões, das quais destacam-se alguns argumentos que orientam o enfrentamento no qual os educadores comprometidos com a liberdade e a autonomia devem engajar-se neste diálogo plural.

O bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento. Sua aula é assim um desafio, e não uma cantiga de ninar. Seus alunos cansam, mas não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas do pensamento, surpreendem suas pausas (FREIRE, 1978, p. 96).

A autoridade coerentemente democrática está convicta de que a disciplina verdadeira não existe na estagnação, nem no silêncio dos silenciados, mas no alvoreço dos inquietos, na dúvida

que instiga e na esperança que Paulo Freire e a complexidade na educação dialogando com os pressupostos da pedagogia sistêmica.

A pedagogia sistêmica é um modelo de pedagogia que dialoga com estes pressupostos, pois visa observar o aluno não como uma parte, mas como ser pertencente a um sistema, que tem uma história familiar, que traz consigo uma história, uma marca de quem os antecede. Não é uma tabula rasa, e este olhar de que a necessidade de pertencer é algo subjetivo e quando isso não é olhado pelo professor ou escola traz muitas consequências negativas. Pois não há o reconhecimento da origem daquele sujeito. Franke-Gricksch (2005), Precursora da Pedagogia Sistêmica, traz a importância da percepção de que cada indivíduo na escola traz as suas marcas familiares na construção do seu aprendizado.

Ao comentar com seus alunos que percebia que diante de si estavam sentadas não apenas 22 crianças, mas 22 famílias e que, portanto, somando-se o pai e a mãe de cada um ali, haviam 66 pessoas mais ela própria e seus pais, as crianças reagiram de forma inusitada (FRANKE-GRICKSCH, 2005, p. 18).

Pensar o ser humano pertencente a vários sistemas que se entrelaçam e apesar da família de origem ser o mais importante sistema a que o indivíduo possa pertencer, ele transita, ao longo de sua vida, por diversos outros sistemas, cada um com seus próprios códigos: a família que formou a partir do casamento, a escola, o trabalho, as instituições, etc. Quando se fala da escola, por exemplo, enquanto um sistema, podemos nos perguntar quem são os indivíduos que fazem parte dele. Todos os envolvidos fazem parte. Todos possuem lugar? Reconhecimento de suas histórias?

Assim, professores, alunos, pais, direção, coordenação, equipe técnica e administrativa, equipes de cozinha, limpeza, apoio... Todos fazem parte.

De escola para escola os sistemas podem se diferenciar: escolas da rede pública, privada, de cunho religiosa, filantrópico... Cada uma mantém suas especificidades e possui um sistema próprio. O importante aqui é dar um lugar para todos (VIEIRA, 2019, p. 63).

A Pedagogia sistêmica traz como pressuposto visibilizar as histórias individuais e coletivas dos sujeitos pertencentes ao sistema escolar, como todo em que as partes dialogam e trazem marcas identitárias na construção de subjetividade e consolidação de comportamentos.

Podemos então afirmar que a Pedagogia Sistêmica é um caminho de ressignificação e amor. Ela nos permite enxergar o sistema educativo como um todo, no qual todos estão interligados. Nos possibilita a percepção de todos os sistemas: familiares, históricos, culturais, sociais e como estes influenciam os processos educativos e de ensino aprendizagem. Não são mais blocos isolados. No específico está o todo (VIEIRA, 2019, p. 59-60).

A escola precisa se perceber como um agente (re)produtor ou ressignificador de subjetividade e precisa reconhecer a cultura local, as histórias de vidas, as marcas locais, os rituais religiosos nas suas singularidades, a família que está por trás daquele aluno e não só o espaço onde se reproduz os ideais de uma cultura capitalista e eurocêntrica que por muitas vezes adota nas suas práticas pedagógicas o modelo de educação conteudista e bancária tão discutido por Paulo Freire (2011):

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão — a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro.” (FREIRE, 2011, p. 80-81).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história de vida, os afetos, os rituais, as marcas identitárias, a família do aluno a sua compreensão e subjetividade, precisam estar presentes na construção das práticas pedagógicas possibilitando novos modos de vida e (re) ou (des) territorialização, como propôs Rolnik (1989) (Re) ou (des) territorializar implica em criar possibilidades pedagógicas que questionem as práticas ideológicas capitalistas que promovem opressão e massificação de ideias, desconstruindo e criando novos modos de produção de subjetividade e fazer, e assim, traz-se o pensamento sistêmico enquanto possibilidade, novas estratégia, métodos, comportamentos e valorização das subjetividades nas suas singularidades.

Emancipar pela educação é criar um novo comportamento com as marcas de uma subjetividade produzida pela aceitação da história periférica, marginalizada, é analisar, criticar e reconhecer as diversas identidades, pluralidades e buscar uma forma de ressignificar o olhar sobre os processos educativos. Adorno (1995) em seu livro *Emancipação e Educação*, traz a teoria crítica com um papel importante para educação com a perspectiva para emancipação, pois esta serve como suporte de análise e apropriação de identidade e conceitos que contribuem para produzir mudanças significativas que conduza à autonomia dos sujeitos e formação de uma cidadania consciente num modelo de posicionamento sistêmico onde o reconhecimento das interlocução entre as partes de um sistema possibilita a valorização do que constitui cada ser.

Conjectura-se que as teorias críticas em consonância com a metodologia sistêmica possam se constituir em forma de resistência e (re) existência a todo modelo colonizador e alienador, valorize as identidades e culturas singulares de cada povo e sujeito. Portanto, defende-se a ampliação dos debates

acadêmicos sobre trabalhos, práticas, estudos em torno de propostas pedagógicas fundamentadas em pressupostos de teorias críticas e do pensamento sistêmico.

Neste sentido, este trabalho investigativo se faz pertinente, pois traz as possibilidades de refletir sobre este processo tentando, de uma forma analítica, perceber a constituição do mesmo e as suas implicações na construção de modelos de produção de subjetividades, aproximadas de uma identificação e valorização dos sujeitos, história de vida, a raça, religião, cultura, sem discriminação e valorizando a diversidade.

A radical superação da socialização moderna deve partir exatamente de uma prática imanente das contradições, buscando as histórias negadas e escondidas, construindo novas identidades sociais e recuperando as histórias individuais de cada povo; dessa forma, jogando seus antagonismos internos uns contra outros e não afirmando-os enquanto tais. Só assim as gerações passadas podem ser resgatadas naquilo que havia de socialmente emancipatório em suas formas. “Pois somente a humanidade redimida poderá apropriar-se totalmente do seu passado. Isso quer dizer: somente para a humanidade redimida o passado é citável, em cada um dos seus momentos (BENJAMIN, 1994, p. 223).

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. *Educação e Emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *Para educar crianças feministas: um manifesto*. Trad. Denise Bottmann. São Paulo: Cia das Letras, 2017.
- BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito da História. In: *Obras Escolhidas — Magia e Técnica, Arte e Política*. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 222-232.
- DEL PRETTE, Almir. Psicologia das relações interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo / Almir Del Prette, Zilda A.P. Del Prette. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

FRANKE-GRICKSCH, Marianne. *Você é um de nós: percepções e soluções sistêmicas para professores, pais e alunos*. Minas Gerais: Atman, 2005.

GONZALEZ REY, F. *A pesquisa e o tema da subjetividade em educação*. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/24/te.htm>. 2001. Acesso em: 24 jan. 2010.

GONZALEZ REY, F. *Pesquisa Qualitativa e Subjetividade. Os processos de construção da informação*. São Paulo, Pioneira Thomson Learning. (2005)

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina*, set. 2005.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Trad. Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019. 244p

MATURANA, H.; VARELA F.J. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. São Paulo: Athena, 2001.

MORIN, Edgar. *Educação e Complexidade. Os sete saberes e outros ensaios*. São Paulo: Ed. Cortez, 2005.

ROLNIK, Suely. *Cartografia Sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

ROLNIK, Suely. "A multiplicação da subjetividade", "Mais!", *Folha de São Paulo*. São Paulo, 19/05/96.

SAVIANI, Dermeval. Sistema de Educação: Subsídios para a Conferência Nacional de Educação. In: QUEIROZ, Alindo de Cavalcante e GOMES, Leda. (Org.). *Conferência Nacional de Educação (Conae) — Reflexões sobre o Sistema Nacional Articulado de Educação*. Brasília, 2009.

VASCONCELLOS, M.J.E. *Pensamento sistêmico: o novo paradigma da ciência*. Campinas, São Paulo: Papirus, 2002.

VIEIRA, Jean Lucy Toledo. *Introdução à Pedagogia Sistêmica — Uma nova postura para pais e educadores*. Campo Grande, MS: Life Editora, 2019.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.