

5 DO INDIVÍDUO PASSIVO AO SUJEITO ATIVO

Que outrem possa louvar esforço alheio,
Cousa é que se costuma e se deseja,
Mas louvar os meus próprios, arreceio
Que louvor tão suspeito mal me esteja;
E, para dizer tudo, temo e receio,
Que qualquer longo tempo curto seja;
Mas, pois o mandas, tudo se deve;
Irei contra o que devo, e serei breve.
(In: Os Lusíadas, Canto III, 5).

O estudo exposto, vale lembrar, versa sobre a possibilidade de mostrar as contingências que vão constituindo os indivíduos de forma a transformar esses em sujeitos. De outra forma, procura-se por aqueles sinais que propiciam a emergência do sujeito, um ser com características como funções psicológicas desenvolvidas, algum grau de consciência do mundo e das circunstâncias, ação intencional e planejada, dentre outras características. Esse fato se quer mostrar demarcando retrospectivamente as situações concretas da vida do pesquisador. Ou seja, vou buscar em minha vivência aquelas atividades ou situações às quais estive vinculado e que me favoreceram no sentido de emergir como sujeito. Parece estar claro nesse percurso que o indivíduo não pode avaliar ou apontar introspectivamente quais fatos ou estímulos teriam feito surgir determinada resposta. Em vista disso, não se trata de olhar os microcomportamentos em si mesmos e buscar sua origem, mas buscar a origem daquelas características do sujeito ao longo das atividades às quais estive envolvido, desde a tenra idade até o doutoramento.

O indivíduo, nessa perspectiva, pode ser considerado a partir de várias maneiras particulares de estar e viver no mundo. Os conteúdos dessa vivência são variados também, pois se tratam de conteúdos materiais (econômicos ou naturais), afetivos (emotivos, psicológicos), biológicos (necessidades básicas) e culturais (necessidades sociais). No mais, há momentos em que o indivíduo é sujeito (ator da história, protagonista) e outros em que é objeto (sujeito sujeitado, agente passivo, determinado ou altamente condicionado). O começo da trajetória parece ser sempre do sujeitamento, olhar desconfiado e atento para aquilo que vem no momento seguinte. O olhar é para o sujeito como indivíduo histórico, que segue o fluxo da história almejando se tornar um cidadão, se tornar alguém, não um “João Ninguém”, um ator social quiçá. Aqui já me refiro a nossa cotidianidade, pois aparentemente todos temos

utopias sociais, subversivas até, no sentido de almejar mudanças sociais, uma sociedade melhor para se viver e estar. Isto é, não observei diferenças, nesse primeiro momento, entre as diferentes classes sociais, seus ideais, e a forma como almejavam fazer a diferença ao fazer a história. Não estavam presentes e explícitos os interesses antagônicos de classe que se escondem nas lutas da cotidianidade. De outra forma, em qualquer segmento social, ou classe social, era possível buscar a autonomia dos sujeitos, tornar-se ator social, ter uma capacidade de leitura, por si mesmo, do mundo e também de expressar-se no mundo.

Para tal, dois momentos necessários aparecem: o primeiro, a memória individual (história de vida); e, num segundo momento, recorrer, ao contexto histórico para mostrar o percurso pelo qual se constrói uma visão de mundo (idas e vindas teórico-metodológicas) e uma forma de atuação profissional. Para esse segundo momento, considera-se, portanto, o tempo acadêmico, da graduação, mestrado, preparação e vivência do doutoramento.

Para a reconstituição do desenvolvimento ontogenético do autor consideram-se as memórias. A memória, geralmente, é constituída de ufanismos, “triumfalismos”, onde se colocam obstáculos para ressaltar o valor pessoal, como da imagem do cavalo de hipismo que tem tanto mais valor quanto mais alto for o obstáculo que saltar. Mas isso pode criar uma imagem que não é real. Por isso, apesar de toda subjetividade, a exposição será também de processos nos quais não se tem vitórias, nos quais não se é herói e cujo final, às vezes, se perdeu ou não existiu. Histórias, por ventura ao acaso, sem começo, meio ou fim, marcadas por derrotas, frustrações, mas enfim, a vida precária e finita, de forças limitadas, medo, insegurança.

A metodologia é pautada na possibilidade de rever o passado, questionando-o, problematizando-o, na busca de aspectos que possam elucidar o processo de constituição do indivíduo enquanto sujeito. As memórias, nesse sentido, são tanto sociais quanto afetivas. Sociais, por se considerar o recurso às relações sociais, contextos vividos, bem como a possibilidade de estar interrogando pessoas com as quais se convive, a exemplo dos familiares, amigos próximos, dentre outros. Afetivas, por se tratar de memórias particulares, episódios emotivos que aparecem na mente a partir de esforços de tomada de consciência – sempre no sentido individual, escuta interna (“lembrança consciente”). De outra forma, memórias individuais entrelaçadas às memórias coletivas no sentido dos contextos nos quais se participa, isto é, uma narrativa individual.

Halbwachs (1990) salienta que, embora as memórias do “eu” apareçam como memórias individualizadas, esse “eu” faz parte de uma “comunidade afetiva”, bem como traz todo o contexto da classe social da qual se participa, isto é, as memórias, narrativas

individuais, são apropriações, internalizações (Vigotski) das relações sociais, dos relatos contados pelos pais, tios, avós, colegas, amigos, enfim, de outros sujeitos que fizeram parte dos grupos sociais nos quais participamos. Portanto, a memória está entrelaçada a um contexto social amplo.

Nesse sentido, quer-se retomar na perspectiva do sujeito individual (“eu”) o que está posto no capítulo precedente como uma das formas de mostrar como o sujeito emerge no processo de atividade, ação material cotidiana. Mais do que isso, como a mudança nas diferentes relações sociais de que se participa pode criar a consciência, pretensamente emancipada, ou então a consciência reflexiva.

5.1 História de vida: singularidade antropológica

Na primavera de 1980, no interior de Campinas do Sul, cidade do Rio Grande do Sul, lugar onde ainda faltava “luz” (energia elétrica), foi onde tudo começou. Era uma situação típica do meio rural, descendentes de famílias italianas, que na condição de colonos o salário era anual, provindo do resultado da colheita da soja ou do milho. Geralmente, pode-se pagar as dívidas dos armazéns, e ainda ficar com algum saldo negativo, haja vista que se intercalam momentos de estiagem ou devido à própria exploração e expropriação da força de trabalho.

As lembranças da infância são escassas, ou não existem em minha memória, se confundindo, no mais das vezes, entre reminiscências ou relatos, histórias contadas por meus pais, amigos ou outros familiares. Algumas lembranças são mais pitorescas, temporalidades que se cruzam e/ou se anulam, em espaços e contextos nos quais se recordam não somente conhecimentos, mas sensações, estoques de “imaginários”, uma representação e reconstrução psíquica e intelectual, embora seletiva, do passado; ao fim e ao cabo, o resgate de algumas “memórias” porque é preferível lembrar, e, às vezes, outras não, porque talvez seja algo para esquecer. São assim os momentos nos quais se gravam as doenças da infância, até pelo grande cuidado das mães, dentre outros fatos.

A formação aconteceu, inicialmente, de forma espontânea, isto é, de forma natural, sem formalismos pedagógicos. Há, contudo, uma intencionalidade não meditada, que se manifesta na forma como os adultos influenciam as crianças e os adolescentes. Isso segue a tradição das sociedades gregas e latinas que partem da tese de que há uma educação ideal, que fosse de bom grado para todos os sujeitos. Na verdade é uma subordinação às tradições da

coletividade ou comunidade no qual o indivíduo está inserido, em última instância, àquilo que os pais desejam para os filhos.

Cabe destacar que a opção por escolas públicas se deve, principalmente, ao fato de que se tornava inviável para a família sustentar qualquer outra possibilidade de estudo particular, uma vez que pertencente a uma classe social baixa, sem poderes econômicos ou aquisitivos suficientes para tal – baixo orçamento familiar. O ingresso em qualquer segmento particular sempre se deu a partir da possibilidade de alguma bolsa (“financiamento público”) ou, então, quando a instituição filantrópica oferecia esta oportunidade, como é o caso do ingresso no seminário para a formação religiosa.

A atividade principal, para uma criança ou jovem, nessas pequenas comunidades, era aprender os ofícios da família. Nesse caso, cuidar dos animais menores, bezerros, seu trato, remoção para as pastagens; tratar das galinhas, porcos, cortar capim (“pasto”), levar para dentro de casa alguns pedaços de lenha (madeira) para fazer fogo (os fogões não eram a gás ou energia elétrica); aprender, juntamente com a mãe, a plantar hortaliças ou cuidar da horta de um modo geral, capinar, irrigar, adubar etc. No tempo que restava, isso já era uma diversão, ia-se pescar, cavalgar ou brincar, mas, sempre, incorporando nas brincadeiras as atividades dos adultos, como é de se esperar. Isto é, brincando com animais, ou então, de plantio de soja, milho, trigo e demais capins para as pastagens.

Ademais, um guri (menino) afeiçoado aos estudos, quiçá, pelos motivos que lembram Lahire (2004, p. 343):

[...] famílias fracamente dotadas de capital escolar ou que não o possuam de forma alguma (pais analfabetos) podem, no entanto, muito bem, através do diálogo ou através da reorganização dos papéis domésticos, atribuir um lugar simbólico (nos intercâmbios familiares) ou um lugar efetivo ao “escolar” ou a “criança letrada” no seio da configuração familiar... uma escuta atenta ou um questionamento interessado dos pais, demonstrando assim, para elas, que o que é feito na escola tem sentido e valor. Mesmo que os pais não compreendam tudo o que os filhos fazem na escola e como não tem vergonha de dizer que se sentem inferiores, eles os escutam, prestam atenção na vida escolar deles, interrogando-os, e indicam, através de inúmeros comportamentos cotidianos, o interesse e o valor que atribuem a essas experiências escolares. As conversas com pelo menos um membro da família possibilitam verbalizar uma experiência nova, não vivenciá-la sozinho, não carregar sozinho uma experiência diferente... pais analfabetos ou com dificuldades na escrita pedem progressivamente aos filhos escolarizados no curso primário que os ajudem a ler as correspondências, a explicar-lhes o conteúdo dela, a preencher as ordens de pagamento, a escrever bilhetes para a escola, a procurar números de telefones na lista, a acompanhar a escolaridade dos irmãos e irmãs, etc. podemos dizer que eles criam uma função familiar importante, ocupada pela criança, que, com isso, ganha em reconhecimento, em legitimidade familiar.

A configuração familiar, além de ensinar as primeiras letras, a contar ou fazer cálculos básicos de memória, exerceu um papel central no sentido de mostrar a importância social,

simbólica, na *estrutura da atividade* engendrada pela família, isto é, um meio de integrar o escolar e dar um papel de destaque no seio familiar como forma de incentivo/motivação à formação intelectual.

Nesse período inicial, a formação intelectual tinha como base o ensino das primeiras letras, pautado num método tradicional sem, contudo, despertar utopias ou ideais para além daqueles partilhados por uma comunidade essencialmente religiosa – diga-se de passagem, conformada com o enredo social –, cuja principal esperança era que algum filho se tornasse religioso ou que estudasse o bastante para seguir alguma outra profissão, com certa autonomia para superar a condição da classe a que se pertencia, uma classe de trabalhadores explorados.

Estudar foi o grande motim do momento, inclusive, histórico, pelo qual passava o Brasil. Isto é, uma defesa de que “com educação se cresce”, se desenvolve, se conquista “coisas melhores”, adquire-se um status social diferente, é possível mudar de classe social e outras coisas. Foi a partir disso que ocorre a opção e a busca por algum local de formação religiosa, bem como de estudo ou educação com qualidade, que conduziria, em se tratando de continuar os estudos nessa perspectiva, ao sacerdócio – meu caso.

Ademais, a vida foi típica de um quadro rural interiorano, vida em meio aos camponeses ou comunidades camponesas, baseadas, principalmente, em uma agricultura de subsistência. Meus pais não possuíam nem ao menos uma pequena propriedade, ou seja, eram agregados, trabalhavam em um regime de arrendatários, pois sequer o “patrão” pagava um salário ou garantia direitos mínimos de operário. Nessa situação, pareciam restar somente as esperanças de camponeses profundamente religiosos, algo típico de comunidades e famílias italianas que estavam assentadas nas regiões do Alto Uruguai (RS, Brasil).

Com isso, em 1994, há o ingresso definitivo¹ no Seminário Diocesano Nossa Senhora de Fátima, em Erechim/RS, cursando a 7ª e 8ª série, o Ensino Médio (2º Grau) e o Propedêutico; este, juntamente com os primeiros semestres de Filosofia (1999). É então, neste ano de 1999, que se dá o início do Curso de Filosofia (Licenciatura Plena), realizado na Universidade de Passo Fundo em Passo Fundo (RS). Vale lembrar que no último semestre de Filosofia (2002/2) me desvinculei do Seminário por motivos teóricos e pessoais. Tais motivos devem ficar explícitos no item seguinte.

Em seguida, início de 2003, graduado, mas também desempregado. Nessa ocasião, aceitei trabalho numa oficina mecânica e indústria de cabinas para tratores e colhedeiras, onde meu trabalho incluiu viagens para eventos agrícolas (Agrishow) a fim de expor as

¹ Ressalta-se que nos dois anos anteriores passei uma temporada no seminário para “estágio”, me inteirar do ritmo e conhecer melhor o mesmo para, em seguida, poder fazer a opção de ir definitivamente.

cabinas produzidas. Foi assim que conheci um pouco mais do território brasileiro. Isso significa conhecer não somente a geografia, mas também se deparar com legados culturais diferentes, credences, costumes, modos de ser, estar, agir e pensar o mundo.

Passado um período de seis meses, em meio ao qual prestei seleção para o curso de Mestrado em Educação, da Universidade de Passo Fundo (UPF), desisti do emprego por considerar incompatível com a vida acadêmica que levaria. Não preciso dizer que mais uma vez me encontrava em situação de instabilidade empregatícia. Mas, uma vez conquistada a bolsa de estudos, na referida universidade, não precisei pagar as despesas de formação. Nesse ínterim, não faltaram amigos e professores que me auxiliaram no processo de superação dos problemas, tanto econômicos quanto de formação.

Fim de 2003, ano em que também prestei concurso para professor de filosofia para crianças, na Prefeitura Municipal de Passo Fundo. Fui convocado para ministrar a disciplina. Desde então, minha fonte de sustento econômico foi o trabalho como professor no município da referida cidade. Isso aconteceu por três anos, até início de 2007, quando, após ter passado no curso de doutorado da Universidade de São Paulo, me licenciei do trabalho para vir residir na capital paulista e desenvolver estudos que culminassem com a tese.

Na capital, a situação de desemprego me deixa numa situação instável, mais uma vez. Para sobreviver, usei de parcas reservas econômicas que fiz até então, ajuda econômica de familiares e, ainda, trabalhos de pesquisa para empresas como ASP2 (Ação Social e Políticas Públicas) e FIPE (Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas). Em meados de 2008, iniciei meu trabalho docente, no ensino superior, na EAD (Educação a Distância), curso de pedagogia, da Universidade Braz Cubas (UBC), em Mogi das Cruzes. Um ano após, meados de 2009, iniciei meu trabalho docente, também em Mogi das Cruzes, mas na Universidade de Mogi das Cruzes (UMC), entretanto, trabalhando nos cursos presenciais – uma nova experiência.

Nesse percurso, desde a tenra idade até o momento em que exponho esta pesquisa, a ideia de ter vida independente, reconhecimento social, ser um cidadão politizado é o que norteou meus caminhos. Um primeiro momento, o da problematização, esteve atrelado à possibilidade de guiar meus caminhos por uma divindade, ou ser o próprio responsável por minhas escolhas. Um limite dado pela “ação do outro” em mim, que limita nossos desejos, nosso poder e, até, nossa ambição de domínio, nesse caso, especificamente, da natureza. Ao mesmo tempo, um impulso constante, ou a atuação em diferentes pastorais, no sentido de provocar mudanças sociais, reorganizar a sociedade, impulsionar formas diferentes de vida. Mais do que isso, uma ânsia não somente de guiar o próprio caminho, mas também de guiar o

caminho de outros seres humanos. Isto é, deveria agir guiado por uma divindade que esclarecesse a mente o bastante para direcionar, inclusive, o caminho dos demais, de outros indivíduos. Isso passou a exigir, sem dúvida, um novo entendimento sobre quem era o homem e o que é o mundo.

O segundo momento não tardou. É o período em que se inicia uma reflexão constante sobre o processo de aprendizagem existencial, de como se aprende a viver no mundo, independente mesmo daquela aprendizagem mais tradicional da escola, dos momentos de formação religiosa do seminário, uma aprendizagem instrumental, por assim dizer. Essa aprendizagem (existencial) recorre aos conteúdos em si e aos conteúdos da atuação dos sujeitos envolvidos no processo de apropriação dos conteúdos em si – recorre à atividade do sujeito, à minha atividade em particular. Luria e Yudovich (1987) apontam como a linguagem da qual o sujeito se apropria influenciam nesse direcionamento da percepção do mundo. Dizem eles,

Ao nomear os objetos e definir, assim, as associações e relações, o adulto cria novas formas de reflexão da realidade na criança, incomparavelmente mais profundas e complexas do que as que ela poderia formar através da experiência individual. Todo este processo da transmissão do saber e da formação de conceitos, que é a maneira básica com que o adulto influi na criança, constitui o processo central do desenvolvimento intelectual infantil (LURIA; YUDOVICH, 1987, p. 11).

No período seminarístico, como era de se esperar, a formação religiosa foi preponderante, no sentido próprio que cabe a essa assertiva. Tal formação ocorreu a partir do contato com a literatura religiosa e concepções de mundo baseadas nesse ideário, bem como a organização de experiências religiosas nas quais o vocacionado deveria participar com a finalidade de desfrutar desse contato, ou mesmo da experiência, com a divindade. Foi com esse intuito que principiei em grupos de formação para lideranças e, posteriormente, a atuação, em especial, como organizador de eventos para a juventude e encontros culturais, tais como, concurso de poesias, poemas, músicas e encontros vocacionais que tinham, sem dúvida, esse viés religioso.

Importante destacar que, nesse momento, o ciclo de atividades incluía a participação em teatros, como ator, o que fez um diferencial enorme. Pois entra em cena, nesse momento, a possibilidade de superação da timidez, exposição ao público, falar em público e outras coisas. Aparece em evidência, nesse momento, o uso de máscaras de que Freud relata, ou *persona* no caso de C. G. Jung. O significado geral de *persona*, conforme esses autores, é a forma, os papéis sociais que assumimos, derivado do enredo do teatro/drama grego no qual se

utilizavam máscaras para dar significado aos papéis representados². Outros termos estão relacionados a esse, como o de indivíduo, sujeito, pessoa e personalidade. A atividade organizada desta forma, acredita-se, possibilita ao indivíduo (ser concreto de uma espécie) assumir uma *persona* (atitude ou orientação) diferente em relação ao meio social ou às outras pessoas. Isso, por sua vez, pode ser testado não apenas no teatro, mas, em outros momentos, na vida concreta, cotidiana. Parece ter sido esse fato o condicionador de uma nova forma de comportamento e, até, da personalidade, em alguns casos.

No tangente a vida material, econômica, embora a Diocese de Erechim “sustentasse” o vocacionado, dava as estruturas mínimas, os materiais pessoais eram por conta de cada um ou de cada família. Por motivos diversos, tive que encontrar meios de sobreviver, contribuir com o orçamento familiar, ou ao menos, cuidar das minhas despesas pessoais. Foi então, quando recebi o convite do Pe. Dirceu Balestrin para trabalhar numa equipe de pintura, sendo que logo após viria a ser o coordenador. Cabe lembrar que acordávamos às 6h10 da manhã, seguida de oração e café, bem como de aulas próprias ao período de ensino fundamental e médio. Depois do almoço, à tarde, era o momento do trabalho propriamente dito (limpeza, horta, chácara, etc.), para todos, por no mínimo uma hora, de onde se dizia tirar o “sustento da casa”. Logo em seguida, meia-tarde, 16h30, era novamente momento de estudo individual, seguido de terço e missa, janta, novo momento de estudo e repouso (dormir) às 22h. Como recebi o encargo de pintor e, sem que a maioria soubesse, certa remuneração, eu trabalhava fielmente todas as tardes e a tarde inteira. Por isso, geralmente, eu não frequentava as missas do fim da tarde e, pela parte da noite, ficava estudando para além do horário das 22h, obviamente, com o apoio do reitor, o já mencionado Pe. Dirceu. Foi nesse período, entre 1996-1999, que fui largamente incentivado a cultivar uma carreira intelectual, haja vista que em algumas noites me delongava em conversas, sobre assuntos diversos, com esse senhor, na ocasião, também respeitado professor de história.

Nesse período ainda não percebi que algumas ideias lançadas nas conversas, por exemplo, a possibilidade de conversar com o bispo para fazer outro curso de graduação, que não o de filosofia que era obrigatório para todos os seminaristas, foi-me “dando asas” e gestando um sujeito mais autônomo. Ora, isso pode significar, como se diz no regionalismo sulista, abrir algumas porteiras a mais para quem está na “boca do brete”³. Para quem até

² Para maiores referências, ler Greening (1975).

³ No regionalismo gaúcho se entende como a saída daquele corredor, curto e estreito, feito por estacas, madeira ou aramado no qual se conduz o gado para marcar, castrar, curar, aplicar vacinas etc. Ou também, pequeno curral no qual se conduzem as ovelhas para tosar.

então era submisso, abria-se a possibilidade de pensar por conta própria, encontrar e propor caminhos alternativos.

Desde então, minhas ideias começaram a tomar um rumo diferente, bem como uma mudança na concepção de mundo. Antes tinha “medo” de padres, jamais ousaria discutir com os mesmos ou tomar posições contrárias. Eram representantes diretos da divindade e com poder instituído para que eu, um pecador, me resignasse às suas ordens. A situação mudou e, em algum ponto, as concepções ideológicas, aos poucos, foram se tornando exatamente ao contrário, contraditórias entre si, inclusive. Essa total mudança de concepção de mundo teve seu auge (ou completou-se) por volta do fim do segundo ano do curso de filosofia. É fato que entrei em contato com professores que influenciaram determinantemente na minha formação, por exemplo, o Prof. Jaime Giolo (“Pai/Mentor Intelectual”), que iria me acompanhar até a finalização do curso de mestrado. Este me concedeu muitos livros para a leitura; afinal, no seminário, para quem quisesse aproveitar, havia possibilidade de estudo, ambiente e, em alguns casos, incentivo ao mesmo. Foram longos períodos de estudo e contato com uma literatura diversa e vastíssima. Lembro-me do impacto que me causou a leitura de F. Dostoievski, principalmente seu livro “Os irmãos Karamazov”, ou uma de suas indagações em que “Deus foi criado pelo homem, a sua imagem e semelhança” e não o contrário. Esse foi o primeiro momento intelectual de delineamento, questionamento, de um novo caminho que culminaria, posteriormente, com algumas pesquisas no mestrado em educação e, mesmo agora, na tese para o doutoramento, procurando responder, esclarecer algumas dessas questões que aos poucos foram postas. Diga-se de passagem, que muitas foram as questões colocadas e que a falta de resposta satisfatória pelas teses religiosas/teológicas fez com que se optasse por outras explicações e outro design para o “caminho” pessoal/intelectual/profissional a ser seguido.

Em 2000, no segundo ano de filosofia, sob influência do citado professor, li antropologia, em especial Darci Ribeiro, e no segundo período fiz a leitura das obras completas de Shakespeare, mais *Emílio*, de Rousseau. No final do ano, ainda, li obras de sociologia da educação, cujo trabalho foi parcialmente apresentado no primeiro semestre de 2001, no I Simpósio Sul Brasileiro de Ensino de Filosofia. No final de 2000, fui convidado pelo Prof. Nedison Faria para participar do grupo de pesquisa, o qual tinha como proposição o estudo de Paulo Freire. Nas férias, fiz a leitura de livros de história da filosofia. Em 2001, comecei como bolsista PIVIC (Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica) e mais tarde, PIBIC (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica). Nesse período,

li, também, Vigotski, a saber: *Formação Social da Mente*. Esse episódio, inserção no grupo de pesquisa, foi o começo da constituição do sujeito que eu iria ser mais tarde, no sentido que cabe a ser um sujeito da atividade pedagógica. Parece ser evidente que eu não possuía condições de consciência do caminho que iria trilhar, pois me encontrava não somente em formação, mas o bastante passivo, ainda, para projetar meu futuro de forma concreta, além de meros desejos de não ser um “João Ninguém”.

O grupo de pesquisa tinha um projeto integrado, pelo qual obtive a oportunidade de participar em outros grupos, como o de pesquisas ligadas a Informática (Coordenado pelo Prof. Edmilson Brandão) e o de Teoria Crítica (Coordenado pelo Prof. Eldon Mühl). Desde então, a preocupação estava voltada em fundamentar uma Teoria da Educação que esclarecesse os problemas educacionais, e apontasse possíveis soluções. Foi, então, que me deparei com duas bases: uma mais idealista e outra materialista (sócio-histórica). O viés materialista foi incorporado através dos estudos da teoria crítica, ou seja, através da Escola de Frankfurt e, também, em alguma medida, pelo já citado viés freiriano, mais os estudos extracurriculares (leituras particulares). Com esse intuito, resolvi confrontar, num trabalho monográfico, Kant (idealismo) e Vigotski (materialismo). A escolha por Kant, pareceu ser quase impossível não ser assim, foi pelo motivo de que no curso de filosofia se dava um destaque a esse pensador, além, está claro, de que suas obras ou partes delas, comentários etc., faziam parte da maioria das disciplinas. Por motivos extracurriculares, e a impossibilidade de ter um orientador que compartilhasse das teses e do conhecimento de Vigotski, me detive apenas em Kant, apresentando o trabalho final como “O *a priori* kantiano visto a partir de sua conexão entre sensibilidade e entendimento”. Na ocasião, fui orientado pelo Prof. Dr. Cláudio Almir Dalbosco. Na argumentação deste trabalho foi sugerido, como “pano de fundo”, um diálogo com Vigotski. O trabalho é, essencialmente, filosófico, mas não deixa, entretanto, de comportar fundamentos com vistas a uma teoria da educação. Com o estudo de Kant continuei insatisfeito diante de algumas questões e, de modo geral, não encontrava, nesta teoria, neste tipo de argumentação e concepção um apoio firme para as questões com as quais eu me deparava na experiência/vivência cotidiana, seja na pastoral ou em outros movimentos sociais dos quais participei por algum tempo.

Alguns dos aspectos que influenciaram para as convenções teórico-filosóficas foram, sem dúvida, a participação no MST (Macale I e Brilhante); no Movimento Nacional dos Direitos Humanos; na Associação Estudantil Universitária Getuliense (AUGE); em trabalhos práticos, como digitação de trabalhos em outras áreas de saber, e atuação temporária em um

escritório empresarial na Cidade de Tapejara (RS) (ARAL). Outros, como coordenador de turma, colegiado, organizador de eventos (Congressos, Seminários, etc.) e promoções estudantis.

Enquanto seminarista, várias vezes fui aconselhado a parar de estudar alguns pensadores como Kant (metafísica), e muito mais Marx e alguns dessa corrente de esquerda (naturalista e/ou materialista dialética). Lembro-me de ter uma conversa com o Bispo (Dom Jerônimo Zanandréa) e ele ter me dito que se eu continuasse esses meus estudos era melhor eu “dar um tempo” e sair do seminário, porque estes não eram úteis e nem bons para alguém que quisesse ser um bom sacerdote. Além do mais, prezava-se por uma neutralidade ideológica – inexistente – e também, pela não participação (direta) em alguns desses movimentos. Quero justificar que a minha insistência contra esses aspectos me conduziram a sair do seminário em meados de 2002. Fora da instituição religiosa tive mais dificuldades econômicas, mas, por outro lado, mais liberdade intelectual. Para suprir o orçamento econômico fui trabalhar em uma empresa de parentes (ARAL), auxiliando no escritório e na venda de implementos agrícolas – uma vez que, provindo do campesinato, tinha certo conhecimento dos mesmos. Aí se seguiram, algo que já salientei, seis meses de muitas viagens em eventos agrícolas e, principalmente, o contato com uma empresa funcionando completamente nos moldes capitalistas. Isso me fez acirrar ainda mais minhas convicções e fazer um projeto para a seleção de mestrado em educação. Selecionado, em julho de 2003, saí da empresa e me dediquei a esses estudos e pesquisa.

A saída, também, da militância se deve ao motivo de que penso ser mais condizente com os princípios, dentre eles, do materialismo histórico de Marx e Lênin e outros, aprofundar as bases teóricas, esclarecer seus princípios, “amadurecer” intelectualmente, para posteriormente retomar a mesma. Não resta dúvida, porém, de que certa militância continua, bem como a prática. Isso é dado, de modo especial, por estar vinculado a instituições como docente, em que se passa, por meio das discussões pedagógicas, determinada visão de mundo e se questionam algumas concepções de mundo. Esse trabalho me mantém vinculado ao trabalho social e à possibilidade de averiguar como a sociedade está se movendo, quais as mudanças e transformações, ou então, quais as conformações que nela aportam. Enfim, o contato cotidiano com o mundo do trabalho, naquilo que conhecemos como ciências humanas e sociais.

Nessas ciências (humanas e sociais), as preocupações com o método experimental dominam o século XIX, no sentido de entendimento do indivíduo. O marxismo e o

positivismo ocupam a cena na disputa pela melhor interpretação da sociedade. O primeiro, sustentando a diferença ontológica entre o ser social e o ser físico-natural, reivindica um método próprio para a investigação da sociedade (o método dialético), enquanto que o segundo, não reconhecendo essa diferença ontológica, procura aplicar o mesmo método experimental utilizado pelas ciências físico-naturais para compreender o organismo social. O positivismo é, portanto, o representante do cientificismo nas ciências humanas e sociais.

No período que segue os anos de 1960, no Ocidente, se modifica a forma de se pensar o desenvolvimento do comportamento, isto é, constitui-se numa temporada em que predominam as preocupações com aquilo que está ligado ao simbólico, e, conseqüentemente florescem as explicações para noções como a de consciência, imaginário, pensamento etc. Na verdade, aparecem com força total, as interpretações de cunho sociológico. Por exemplo, as noções de representação social ganham força após os anos de 1980. Antes disso, na década de 1920, na extinta União Soviética, já borbulhavam novos métodos e formas de se entender o desenvolvimento psicológico; nesse caso, especificamente, as interpretações marxistas, ao que nos cabe, a Escola de Vigotski e, de um de seus membros, a Teoria da Atividade de Leontiev. A tônica, nesse período, passa a estar também na área da educação, dentre outras. Isto é, pode-se dizer que é uma tentativa de reflexão de como os indivíduos (sujeitos), grupos sociais, constroem o conhecimento ou, por outro lado, como a sociedade (interação sujeito x sociedade) constrói *nos* e *com* os indivíduos esse conhecimento. A premissa que fez “meu olho brilhar” foi que na dinâmica do pensamento social existem modos diferentes de se conhecer e se comunicar e que tendem a ter objetivos diferentes, a saber, o consensual (senso comum) e o científico. Contudo, apesar das preocupações de estudo se voltarem para a atualidade, não se quer fazer concessões a modismos, ou, de outra forma, continuamos a pensar modernamente em tempos em que prevalecem ideologias pós-modernas.

Na formação de professor (eu, Algacir), parece não haver dúvida de que, ao ingressar num curso universitário (licenciatura, por isso “aprendiz de professor”), me apropriei de uma base teórico-metodológica que permitiu o desenvolvimento daqueles saberes e aptidões que constituem a especificidade do trabalho. Contudo, apesar de poder falar dos meus colegas como indivíduos que também emergiram para a condição de sujeito, como explicar que minha concepção ou visão de mundo tem se formado de uma forma um tanto divergente? Ora, ao menos em traços gerais, os professores foram os mesmos, inclusive o ambiente, durante algum tempo, isso inclui o ensino médio e graduação, foi o mesmo, pois é nesse período que todos estavam no seminário, aparentemente, nas mesmas condições de ambiente.

Têm-se, nesse aspecto, alguns indícios, portanto, dos porquês de algumas formas de pensar divergente. Um indício, sem dúvida, é o fato de que com outro colega participava-se das mesmas atividades, por exemplo, movimento estudantil, discussões com o professor Jaime Giolo etc. Esse tipo de atividade diferenciada é o que serve de indicativo para uma nova forma de pensar e entender as relações das pessoas entre si. A partir do senso comum, já é possível dizer que falar das relações entre as pessoas e se defrontar em atividade com essas mesmas relações produz algo diferente na forma como se toma consciência do processo. Porém, ressalta-se, não é a atividade em si pela própria atividade, mas a atividade orientada por concepções teóricas, discussões em grupo (dois ou mais indivíduos), que fizeram com que me apropriasse de um modo geral de agir, bem como tomasse consciência de tal concepção de mundo.

A atividade educativa que aconteceu de modo formal, na universidade, associada à atividade propriamente dita (certa militância, participação em determinadas organizações), é o que mostra, de alguma forma, que o processo educativo tem papel preponderante e que não se é formado apenas por uma bagagem genética, bem como, tampouco, por estar se apropriando apenas de uma bagagem teórica. São as duas coisas, teoria e prática, acontecendo concomitantemente, que formam a base da tomada de consciência e apropriação de determinada visão de mundo.

O homem não possui em sua mente a realidade como ela é imediatamente, mas como ela acontece no jogo das relações, como ela deve ser, como ela se coaduna com as suas necessidades cotidianas de bem-estar. Nesse sentido, não basta apenas agir, faz-se necessário pensar sobre a realidade. A assertiva contrária também é verdadeira: não basta apenas pensar, faz-se necessário agir, ou como dizia o velho Marx, urge transformar.

É presumível que esteja na tese, a partir dessas atividades das quais participei, visões religiosas, filosóficas, sociológicas, biológicas/evolucionistas e psicológicas etc. Isto é, enquanto concepção, se entende que sujeito e objeto formam um todo dialético, de certa forma indissociável, o que significa dizer que se rompe com a dicotomia entre sujeito e objeto e, por tal, a visão é pautada na concepção de Leontiev (Escola de Vigotski) no sentido de que o objeto pensado e falado é fruto, dentre outras coisas, da atividade humana, de outra forma, é a interiorização de uma ação.

A vida pessoal, portanto, tem tomado uma direção divergente, quando me deparei com uma cultura diferente ao chegar à cidade de São Paulo (SP), bem como ao passar a ter uma vida na capital paulista a partir de 2007. De modo especial, cabe destaque aqui à participação no Grupo de Estudos e Pesquisa na Atividade Pedagógica (GEPAPE), cujo ambiente de

pesquisa pareceu-me não somente de pesquisa, senão a constituição de uma “nova família”. Eu, que presumia ter alguma autonomia, estar fazendo escolhas, ou estar constituído como sujeito, assumo a consciência de que estou apenas em meio a um processo que perdura a vida toda. Não somente porque a formação é contínua, mas pelo motivo de que, uma vez mais, estarei submetido e me incluindo em uma atividade de estudo e pesquisa guiada por alguém que tem um projeto, um plano e uma intenção ao conduzir a atividade. Este sujeito que age intencionalmente no processo formativo é meu orientador de doutoramento, Prof. Dr. Manoel Oriosvaldo de Moura (Ori), que me conduzirá no processo formativo.

Aqui, “parênteses” para falar que o ciclo de atividades, que na intenção deveria retomar uma vida intensa de estudos, foi mesclado com a necessidade de autossustentação econômica. Aí, apesar de ter cursado as disciplinas para o doutorado logo nos primeiros semestres, nunca se optou por um emprego fixo, de modo especial pela possibilidade de conseguir uma bolsa de estudos. Contudo, como a mesma não veio, a busca constante por trabalho, emprego, algum salário, teve o custo da ansiedade, idas e vindas, pela “selva de pedras”, a cidade desconhecida, a procura de um “espaço ao sol”. A estabilidade tardou um pouco e, quando aconteceu, após começar o trabalho docente nas universidades de Mogi das Cruzes (SP) – UBC (2008), nos cursos a distância (EAD), e UMC (2009) nos cursos presenciais –, parece que os mesmos me engolfaram de tal forma que a dedicação ao trabalho de pesquisa ficou a desejar. Mas foi a opção entre sobreviver na capital ou desistir.

O ganho, nesse aspecto das instituições em que se trabalha, além das novas relações, foi o trabalho prático na docência em universidades particulares, uma experiência que até então não havia sido feita. Isso ressignifica, uma vez mais, a atividade e a consciência que se possui do trabalho docente. Trata-se de um trabalho, por ora, em que não há investimento em tempo de pesquisa, por não haver curso de pós-graduação *stricto sensu* ou, teoricamente, poder-se-ia dizer que se é um professor auleiro, que apenas “dá aulas”, no que couber ao tom pejorativo. Além disso, a organização institucional exige o máximo de esforço para se manter no “emprego”. A sociedade capitalista burocratizada nos coloca, verdadeiramente, em algumas “jaulas de ferro”, diria M. Weber.

Mas isso não poderia fazer frente aos anseios pessoais, ao grau de consciência já alcançado, tampouco a intenção de um orientador que coloca seu orientando em atividade. No grupo de pesquisa, a discussão coletiva, aos poucos, foi gerando novas ideias, novas visões de mundo. A contribuição do grupo, de modo especial do orientador, foi decisiva para formar a “ideia do coletivo”. Não somente no aspecto teórico, de que o grupo é imprescindível na formação do indivíduo, bem como de que a única forma de sobreviver, encontrar saídas numa

sociedade classista é a vida em grupo. Mas, principalmente, no fato de ele ter me inserido numa atividade tal que esta ideia, visão de mundo, emerge como característica do sujeito sem ter ficado, insistentemente, falando da mesma. A visão de mundo conquistada se torna fruto de uma atividade pedagógica orientada por alguém (o orientador) de forma intencional. Isso, inclusive, não parece acontecer somente comigo, de modo pessoal, mas com todos os demais orientandos que são inseridos, da mesma forma, em uma atividade pedagógica coletiva, com um projeto de mundo coletivo. São pertinentes as declarações de alguns colegas que, após um tempo distante do grupo de pesquisa, salientam que ao retornar ao mesmo renovam suas “forças”, as ideias se tornam mais “vigorosas”, ou reencontram, no sentido pessoal, as “razões do viver”.

Eu mesmo, pesquisador, passei um tempo afastado da participação nas discussões do grupo que se reunia toda segunda-feira pela manhã. O afastamento, dentre outras contingências, se deveu ao fato de que passei a trabalhar na instituição nas segundas-feiras, horário de encontro do grupo. Isso não deve justificar outra coisa além do fato de que no isolamento, as ideias foram se apagando e, aquilo que seria um projeto coletivo, passou a ser a busca por uma saída individual. Essa pequena vivência relembra velho ditado popular: “quando se perde é que se sente falta”. Em meu caso particular, foi na experiência de vida individualizada que tomo consciência, definitiva, de quanto a atividade coletiva é propulsora e constituinte dos indivíduos no sentido de fazerem destes verdadeiros sujeitos.

Faz-se necessário apenas lembrar que, mesmo nessa situação, o papel do orientador foi determinante. Pois uma vez assumida a responsabilidade e concepção de que os sujeitos se formam e prosseguem em sua vida na atividade coletiva, como que me resgata daquela imagem posta na introdução, de um objeto no mar vagando a esmo, e me faz emergir como sujeito, agora com consciência do processo ao qual fui submetido. Esta parece ter sido a justa intenção do orientador em formar seu aprendiz. Um sujeito formado que passa a ser sujeito da atividade pedagógica, aliás, o objetivo tanto do Grupo de Pesquisa quanto do curso de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da USP.

Apenas para explicitar, me torno sujeito, em alguma medida, apenas porque passei por uma mudança qualitativa nesse processo de doutoramento. Ao que cabe, a hipótese de buscar as contingências que levam o indivíduo a emergir como sujeito, é respondida da seguinte forma: o indivíduo apenas se torna sujeito nesse processo formativo intencional. É esse processo que faz o mentor organizar ações tais que possibilitem a formação do sujeito. Outros processos podem conduzir à formação do sujeito, sem dúvida, mas se o processo não for intencionado, com ações organizadas e planejadas, quando houver os tropeços circunstanciais

dos indivíduos, estes não se formam como sujeitos. É o que parece acontecer, quando se naturaliza o processo e se culpabiliza o indivíduo como sendo responsável pelo seu próprio fracasso. O indivíduo tem sua parcela de participação sim, mas a origem da formação de sua personalidade, da condição humana de que ele vai se apropriar está pautada pela atividade coletiva, de outra forma, pautada pela inserção em determinada atividade. Por isso, se o coletivo for alienante, ou se não se possibilita ao indivíduo emergir como sujeito, o mesmo tenderá a ser indivíduo apenas, um ser passivo diante do mundo que o cerceia.

Por fim, na etapa final da apresentação da tese, a última novidade que se constitui numa nova experiência, a possibilidade de ser “papai”, isto é, a responsabilidade que se passa a ter por gerar um filho e novas preocupações que podem, em alguma medida, sugerir desvio de conduta daquilo que seria a dedicação exclusiva ao trabalho de pesquisa, produção teórica da tese, análise etc. Entretanto, trata-se de uma experiência que traz responsabilidades e a necessidade, bem mais latente, de provocar um processo educativo intencional, no qual se toma a responsabilidade para si, da educação de um modo geral, ou, de forma específica, a responsabilidade de tornar um indivíduo também sujeito. Exige pensar a inserção da criança em atividades que possam humanizar a mesma, ou simplesmente proporcionar meios adequados para que se aproprie da condição humana.

A minha constituição enquanto sujeito da atividade educativa, percebe-se, passou por momentos de formação que foram determinados à revelia do sujeito; foram ao acaso, ou determinados pelas circunstâncias materiais e sociais do contexto, da vivência. Outros determinantes importantes foram as ações formativas intencionais dos mentores, de modo especial a última, a marca do sujeito que se forma em atividade, no coletivo. Estas circunstâncias são ressaltadas, pois elas encontram, no decorrer de nossa pesquisa, apoio teórico sobre os processos formativos intencionais, como sendo aquele com mais potencial de impactar os sujeitos da atividade (é motivada pelo desejo do mentor de ver o seu pupilo mover-se de uma qualidade a outra e por isto tem ações organizadas).

Portanto, uma parte do que sou, do que penso, da forma como é minha ação e minha personalidade está dita de forma explícita. A outra, é possível buscar a partir das ações praticadas, das atividades nas quais estou inserido e nas “entrelinhas” daquilo que está sendo dito, a forma de expressão.

Ao fim, cabe dizer que o conjunto das ações específicas não coincide, diretamente, com o objetivo. Estas são realizadas sempre no conjunto das demais ações que compõem a atividade e esta sim, por sua vez, é portadora do motivo. Por tal, em uma atividade ampla, as ações podem se transformar em atividade principal quando a ação carrega um motivo que não

está dado apenas como necessidade pela atividade principal. Leontiev (VIGOTSKI, LURIA, LEONTIEV, 2001) cita o exemplo do estudante que, ao se preparar para um exame, precisa executar determinadas ações, por exemplo, ler um livro sobre determinado assunto. Essa ação específica é o que, por ventura, pode representar uma necessidade apenas. Mas se ao ficar sabendo que determinado livro ou assunto não for relevante e, mesmo assim, o sujeito continuar lendo, vê-se que a necessidade agora se transformou em um motivo não apenas compreensível, na perspectiva do dever, mas também, consciente. É o que pode explicar, ao menos em parte, o fato de algumas ações terem se transformado em atividade principal.

6 A GUISA DE IN-CONCLUSÃO

A arte da criação e da educação não consiste, em geral, no estabelecimento de uma combinação apropriada de motivos “compreensíveis” e “realmente eficazes” e, ao mesmo tempo, sem saber como, em boa hora, atribuir maior significado ao resultado bem-sucedido da atividade, de forma a assegurar uma transição para um tipo mais elevado dos motivos reais que governam a vida do indivíduo?

LEONTIEV

O objetivo deste trabalho consistiu em encontrar alguns indícios que possibilitassem a emergência do sujeito na atividade pedagógica. O que fundamentou foram as teses gerais do marxismo e, especificamente, da Escola de Vigotski (Vigotski, Luria, Leontiev, Davidov, Galperin etc.). Neste ideário, reitera-se a afirmação de que o sujeito adulto, culturalizado, a despeito do indivíduo, é aquele que consegue guiar suas ações objetivas de forma planejada, intencional. Além disso, é um sujeito porque participa da condição do gênero humano, se apropriou da condição humana e, ao fim, possui aquilo que se denominou consciência de classe.

Considerou-se, nesse itinerário, que algumas mudanças na coletividade e no contexto no qual os indivíduos estavam inseridos, mudanças quantitativas, geraram um movimento que proporcionou as mudanças qualitativas. No decorrer da história esse movimento ocasionou a formação de, ao menos, três concepções ontológicas de homem e mundo diferentes. São as visões essencialista, naturalista e dialética. Na primeira visão, essencialista, as condições pelas quais o sujeito se torna sujeito estavam delimitadas pela vivência cotidiana, de modo especial, pela divisão do trabalho. As classes eram, praticamente, apenas duas, apesar de se insistir em fazer subdivisões, como é o caso de Platão. Isto é, aqueles que eram sujeitos, “pensavam”, possuíam as regalias de nobreza, e os que eram explorados e desenvolviam um trabalho prático. Estes últimos aparecem na condição de objeto ou de meros seres vivos. De algum modo, os sujeitos estavam determinados pela sua essência e permaneciam imutáveis ao longo da vida. Em termos de conhecimento, uma vez que a ciência engatinhava, ou não se tinha conhecimento objetal, desenvolvimento de tecnologias etc., estava baseado apenas naquilo que se pode considerar como crenças e desejos, em última instância, pensamento mágico e certa especulação. Longe de reforçar os preconceitos contra a idade média, ou preconceitos religiosos, mas a condição de falta de um conhecimento mais profundo das regras básicas, leis

da natureza não lhes era possibilitado o domínio da mesma. E isso estava dado como condição não somente em relação a natureza externa, mas também em relação a natureza psíquica, de tal modo que ataques epilépticos (ou semelhantes reações do organismo, espasmos etc) foram, não raras vezes, tomados como encarnação de algum “espírito” maligno. Em relação às funções psíquicas, propriamente ditas, memória, atenção e outras, estas estavam funcionando, mas unilateralmente, isto é, não havia possibilidades de um direcionamento diverso. A tópica abaixo exemplifica esse aspecto:

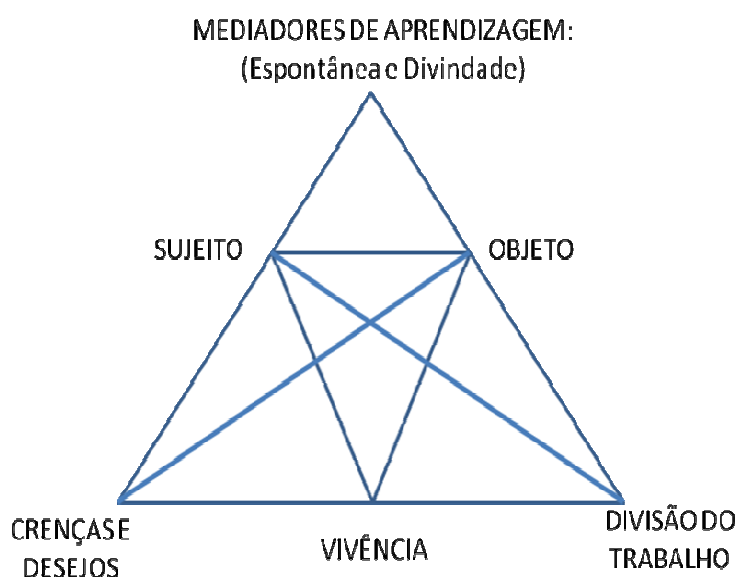


Figura 9: Sujeito essencialista e seus determinantes

Na segunda visão, naturalista, os determinantes são alterados. Os sujeitos são mutáveis e a ciência, incluído as pesquisas empíricas, possui certo nível de avanço. O que se torna preponderante, no sentido do pensar, não são mais as crenças e os desejos, por exemplo, mas a experimentação científica, de um lado, e, de outro, a racionalidade (razão). De posse disso, era possível pensar um mundo mais amplo, com organizações diferentes, alternativas para a reestruturação das relações sociais etc. Isto é, o sujeito conquistou certo domínio de si e também da natureza. Apenas lhe faltará, nesse momento, o domínio das relações que se estabelece entre os homens, pois a compreensão das leis sociais ainda não é possível. O processo de aprendizagem ainda acontece na convivência, por mais que tenham aparecido as primeiras escolas para os artesões e/ou centros universitários para a classe intelectual. Embora as qualidades dos elementos expostos na tópica anterior tenham sido alteradas, os elementos

continuam quase imutáveis. A mesma poderia ser expressa, portanto, conforme a figura abaixo:

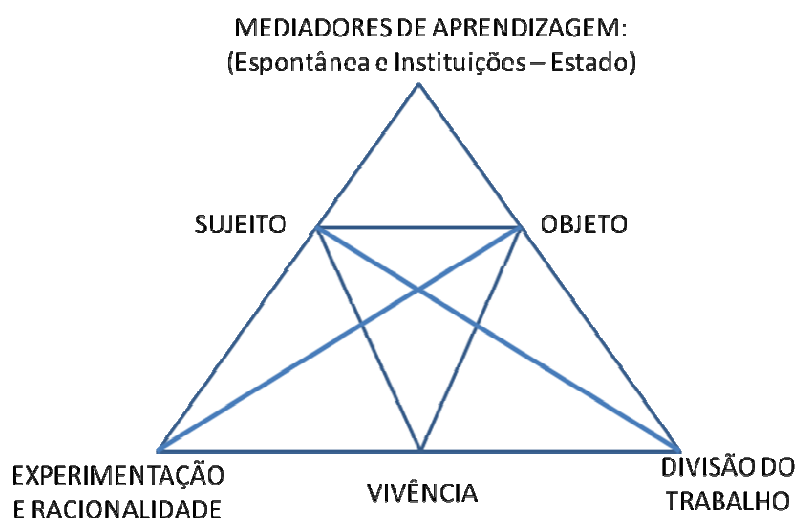


Figura 10: Sujeito naturalista e seus determinantes

Por fim, o processo acelerado de industrialização, a constituição de grandes centros urbanos, dentre outras mudanças sociais, chamam a atenção não somente para fortalecer a ideia de natureza, mas para o fato de que há uma espécie humana que possui outra natureza, diferente da primeira, que pode ser chamada de cultural. Dentre outras coisas, isso passa a exigir uma forma específica de relação entre os sujeitos e o mundo, incluindo as relações entre os próprios sujeitos. Os objetos do mundo, não serão apenas objetos, mas podem ser tomados como sujeitos que ainda permanecem na condição de objeto, pois não se apropriaram da condição humana cultural. Além disso, o sujeito não está, determinadamente, obrigado a permanecer em um mundo fechado, mas pode viver em outros lugares, isto é, ganha maneabilidade. Por isso, aquilo que era uma simples vivência, pode ser chamado de coletividade, pois se pode viver em grupos culturais distintos, em coletivos diversos.

Uma vez alterado o estatuto do objeto, não se toma o mesmo como produto das crenças ou desejos, tampouco como resultado concreto de uma experimentação ou projeção racional do indivíduo, mas como resultante das relações de produção e das forças produtivas (força de trabalho e meios de produção, instrumentos de produção). Ainda se faz necessária uma forma específica de relação entre o sujeito e objeto, pois este se torna complexo, especialmente, devido ao acúmulo quantitativo de conhecimento. Surge a necessidade de uma forma social de condução e controle do processo socialização da cultura, em outras palavras, do processo de ensino e aprendizagem. Criam-se situações próprias de educação e aparecem executores especializados, como a escola, o aluno e o professor. Acrescenta-se um elemento a

mais na tópica, portanto, que são os meios pelos quais esse processo é levado a cabo. Veja abaixo:

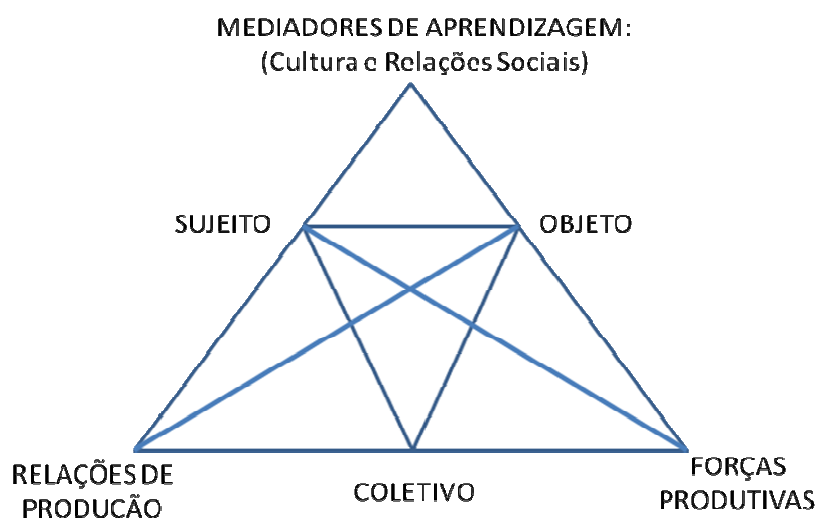


Figura 11: Sujeito dialético e seus determinantes

Na perspectiva da relação de ensinar e aprender, o que leva o professor em direção ao aluno (objeto do processo) e vice-versa é uma exigência advinda do meio social. A escola (e seus “ingredientes”) aparece por causa da complexificação da cultura humana, da complexificação da vida social. A existência numa sociedade complexa seria impraticável sem os meios necessários de distribuição/acesso aos conhecimentos mais elaborados. Situe-se na distância que vai do homem da caverna ao nosso contemporâneo da era dos computadores e da tecnologia: a diferença cultural é espantosa. Situe-se também nas gradações do saber em nosso tempo e como ele consegue determinar, em grande parte, disparidades sociais. Enquanto, nos tempos primitivos, o conhecimento estava muito mais difuso e em gradações apenas tendenciais, sua apropriação não era problemática e não requeria outros meios de reprodução além do fato dos integrantes de determinado grupo se relacionarem e trocarem bens materiais e simbólicos entre si; no atual sistema, o saber especializado não está disponível às relações espontâneas entre os indivíduos – a despeito da difusão pela internet e meios de comunicação – e sua apropriação tornou-se uma questão social de diversas proporções.

Opondo-se ao sistema vigente, reitera-se que a apropriação da cultura deve preconizar outra lógica, a do incorporamento do pensamento empírico pelo teórico. O pensamento empírico, prático, não deixa de existir, mas aos poucos ele cede seu lugar para o pensamento abstrato que, mediante a apropriação dos conceitos científicos, se desenvolve gradativamente,

tornam-se o indivíduo sujeito e, este, se apropriando da capacidade de operar utilizando-se de mediações teóricas.

Pode-se dizer, portanto, que, hoje, difundir a grande cultura constitui um meio de emancipação das pessoas, um meio de tornar os indivíduos sujeitos; o acesso ao saber é também o acesso a certo reconhecimento social, a certo nível de participação, a certo nível de cidadania, para utilizar um termo mais politizado. O aprendizado espontâneo é, atualmente, capaz de dar às pessoas um nível de vida apenas “vegetativo”, muito aquém do horizonte da dignidade. A escola se impõe. Ensinar faz sentido. Aprender é necessário. E é nessa esteira que se precisa pensar um sistema de aprendizagem, conforme figura abaixo:

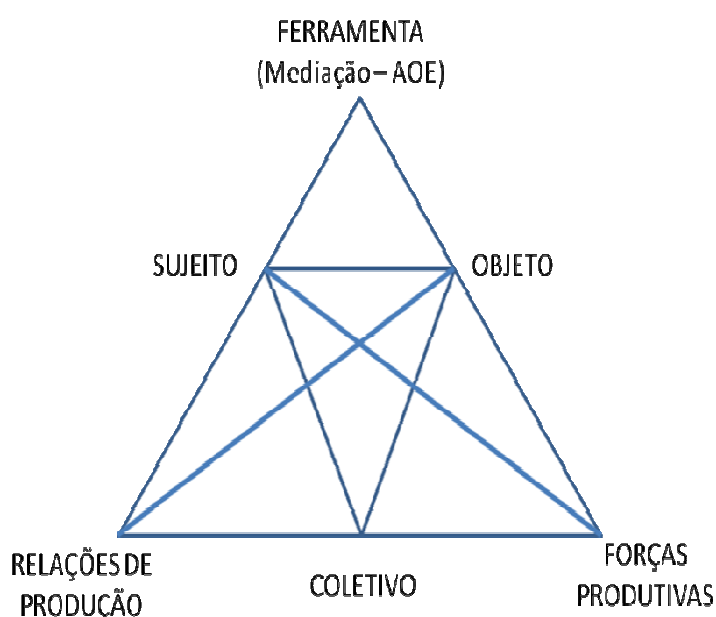
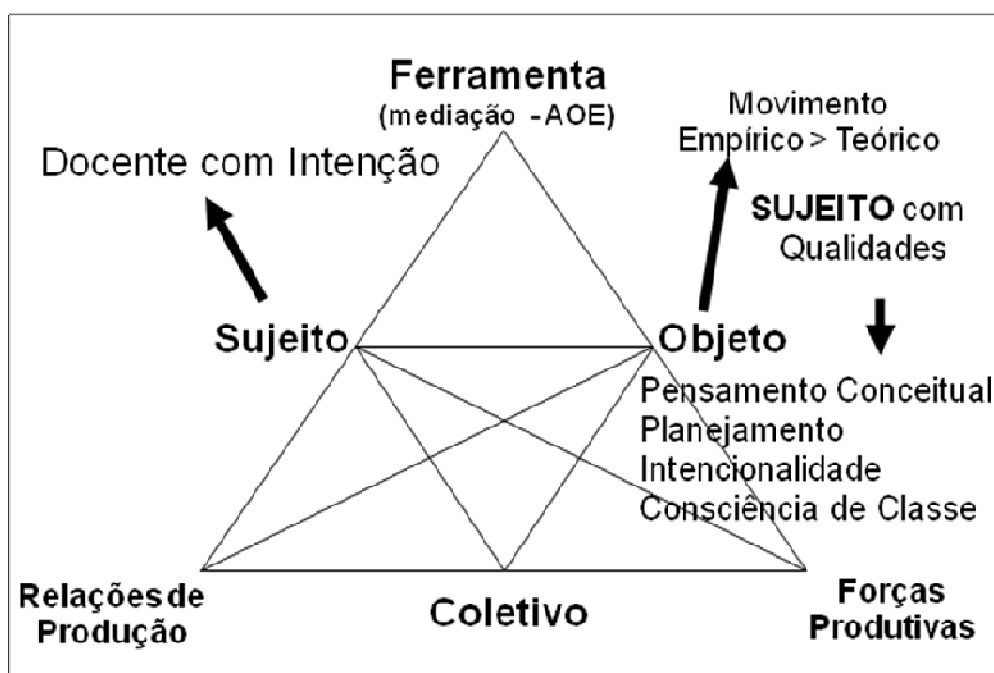


Figura 12: Sistema de Aprendizagem

Partindo dessa compreensão, é que se vislumbra uma possibilidade de atividade pedagógica levada a termos no experimento didático. Neste os indivíduos, estagiários, inseridos numa atividade intencional e coletiva, coordenada pelos mentores, provocou que se apropriassem de um modo geral de ação, nesse caso, podendo ser denominada de um modo geral da atividade pedagógica.

O que subsidiou a hipótese da emergência do sujeito, numa primeira instância, foi que a apropriação mínima de conhecimento apenas mantém o indivíduo numa condição vegetativa. Quando, por outro lado, há a apropriação do conhecimento científico, daquilo que foi produzido pela humanidade e está objetivado nos objetos da cultura, se ultrapassa os limites estreitos dados pelo empírico e se ascende para o teórico, especificamente, o

pensamento teórico. Esses momentos são sempre circunstanciais, restritos, dependentes do momento histórico ao qual se está submetido e ao conjunto das forças e relações de produção. A mudança observada nesses estagiários, embora ainda na perspectiva de indícios, são novas qualidades que os remete a um processo de passagem de simples indivíduos para a condição de sujeitos. Na tópica utilizada, os estagiários ocupam o lugar do elemento posto como objeto, pois foram eles o objeto da atividade pedagógica. As novas qualidades apropriadas são o resultado desse processo e podem ser expressas pela seguinte figura:



**Figura 13 – Sistema de Aprendizagem
(Educação Formal > Comunidade de Aprendizagem)**

A partir disso, é possível lançar um caminho para estudos posteriores de como as especificidades do momento em que se vive, sob o domínio rígido do capital e do mundo virtual, poderá favorecer o aparecimento de uma nova visão de mundo, uma nova forma de pensamento, ou então, se o braço do capital simplesmente se estender os sujeitos poderão estar cada vez mais distantes de terem por garantia o desenvolvimento pleno na direção do gênero humano.

No esteio dessa discussão, fica implícita outra questão, a saber, da alienação. Esta se manifesta à medida que se percebe que a divisão social do trabalho faz a arte, o saber e a cultura de um modo geral ficarem separadas dos produtores ou, simplesmente, inacessível para a maioria dos indivíduos. Conforme Marx e Engels (1978, p. 11): “Uma sociedade, cuja

condição sine qua non é a de reproduzir num pólo a miséria e no outro a riqueza, produz forçosamente também, de um lado, a civilização e, do outro, a bestialidade”. Falando de sujeitos e indivíduos, pode-se parafrasear dizendo que uma sociedade nessas condições de produção da individualidade, há os que conseguem, à revelia das condições impostas, se sobressaírem, tornarem-se sujeitos na perspectiva do gênero humano, por um lado e, por outro, os que ficarão submissos a uma condição de indivíduos, sem acesso a cultura, sem a condição necessária para se apropriarem da riqueza produzida pela humanidade ao longo da história.

A revelia das condições impostas o indivíduo estará a mercê do coletivo que lhe sustenta, ou então, sob a custódia de mentores, docentes. Esse aspecto é resultante da análise da constituição do sujeito pesquisador. Destaca-se, nesse processo, a relação que é estabelecida entre o indivíduo e o coletivo. Enquanto indivíduo, a vinculação do pesquisador a diferentes grupos sociais, coletividades. Desde a família, no nascimento, em Campinas do Sul (RS), e o rol de amigos, até a universidade em grupo de pesquisa para o doutoramento. Após o período inicial, mais próximo da família e da escola da cidade, nos anos iniciais, prepondera a ida para o seminário, com 13 anos, diga-se de passagem, inicialmente um grupo de por volta de 140 indivíduos provindo de diferentes lugares, com culturas e costumes próprios. Em seguida, o processo formativo da graduação, em que, conjuntamente se participa de uma série de grupos pastorais e militância em movimentos sociais; depois o trabalho em uma empresa, oficina mecânica, seguido pelo processo formativo de pós-graduação (mestrado) que coincide com o trabalho de professor de filosofia para crianças no município de Passo Fundo e, nesse caso específico, da formação acadêmica, a participação, desde a graduação, em diferentes coletivos denominados grupos de pesquisa. Ao término do mestrado, outra mudança de coletividade, a residência em São Paulo (SP), numa república, bem como o grupo de pesquisa ao qual se filia (GEPAPE) e toda uma outra coletividade, no sentido da formação acadêmica para o doutoramento.

Ressaltam-se esses aspectos para mostrar que o indivíduo é gestado, em seu comportamento, modo de ser, estar e agir no mundo, a partir da forma como os indivíduos se organizam, em todos os tempos, para produzir os meios ou organizar as condições de sobrevivência; isto é, no sentido pessoal, fui condicionado pelo modo de produção da vida material, pelo modo como os coletivos se organizam e não a partir do se imagina que deveria ser a vida social. Isso é permeado, a cada momento, pelos interesses históricos das classes sociais, produto da ação recíproca dos homens. De outra forma, se considerar as condições para sobreviver no meio rural, onde se nasceu, sem luz na época, a forma de organização

daqueles indivíduos, tudo isso, em relação à forma de organização da população da grande São Paulo, bem como as condições materiais relativas ao desenvolvimento tecnológico, percebe-se que nesse processo as ideias, os valores, dentre outras coisas, mudam, não somente porque muda o tempo histórico (uma vez que ao retornar para casa, não raras vezes, percebe-se a mesma forma de pensar e conduzir a vida), mas porque mudam as condições de sobrevivência, no sentido de que as forças produtivas condicionam a organização da vida social de uma forma diferente. Na direção de que é a vida concreta, real, as circunstâncias que vão produzindo a consciência, no ponto de partida e, somente depois, esta passa a intervir no mundo, dialeticamente. Portanto, o sujeito que se é foi sendo gestado no coletivo, condicionado pela posição que se ocupa na atividade social, na composição social a partir da classe a qual se pertence.

A consciência adquirida, depois de ter ingressado no doutoramento, é que apenas o indivíduo sozinho não pode transformar ou mudar a realidade, pois está submetido aos condicionantes sociais. Para isso será preciso, uma vez mais, a coletividade. Em direitos humanos, ao se ler Marx (2010), percebe-se que quem precisa cumprir a lei não é quem a faz, pois os direitos do homem na sociedade burguesa são apenas os direitos do homem egoísta, homem separado da sociedade. Nesse caso, sobressai o fato do interesse individual sobre o coletivo; de outra forma, é o momento em que o interesse da minoria (burguesia) controla a grande parte da humanidade (trabalhadores). Mas isso nem sempre foi assim, o é apenas na sociedade capitalista.

Por fim, ressaltar que foi esse o processo de formação do pesquisador (eu, Algacir), minha trajetória, na qual os momentos foram diversos, oscilando entre momentos em que fui engolfado pelo “espírito individualista”, e momentos em que se recobra a consciência e a importância do coletivo. Não há um retorno ao começo, mas uma nova consciência, com qualidades diferentes, de outro nível, em que compreendo o processo de organização e desenvolvimento econômico e social, tendo certeza que a única saída é o coletivo em atividade: sujeito (s) movido (s) por um motivo, em busca da satisfação de necessidades, age (m) de forma intencional, mediado (s) por instrumentos e signos, de forma a concretizar um objetivo.