

Pedagogia do sujeito: trajetória de uma construção teórica

Potiguara Acácio Pereira¹

Resumo

Este trabalho vai, de um lado, ao encontro de algumas das necessidades que nossos mestrandos têm quando procuram superar obstáculos - a construção teórica, por exemplo -, que surgem ao longo de suas pesquisas. De outro lado, irá alertá-los quanto à maturidade que precisam ter para participar do próprio ato educativo, uma vez que, nele, são também sujeitos que têm participação incisiva no processo ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Educação; pesquisa; pedagogia; pedagogia do sujeito.

Abstract

This work goes into, in one direction, to some difficulties which some master's degree students have when they try to overcome obstacles - the theoretical construction, for example - that appears during their researches. On the other hand, the work requests to alert them about the maturity they need acquire to take part in their own educational act, since they are subjects who have decisive participation in the teaching-learning process.

Keywords: Education; research; pedagogy; subject's pedagogy.

1. Doutor em Ciências, mestre em Antropologia Filosófica, especialista em Lógica, Epistemologia e Teoria do Conhecimento, licenciado em Filosofia. Professor do Programa de Mestrado em Educação, Universidade Cidade São Paulo-UNICID/SP. Publicou: O que é pesquisa em Educação? São Paulo, Editora Paulus, 2005.

Email: papereira@superig.com.br

Introdução

Licenciei-me, em Filosofia, pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR), no ano de 1973, em Curitiba. Vivia-se, à época, período conturbado da vida nacional, principalmente por conta do regime político de exceção que afetava a todos. Período de inseguranças, medos, mas, assim mesmo, de muitas críticas. A maioria delas velada, como, diferente, não poderia ser.

Lembro-me, perfeitamente, das que eram dirigidas à Educação por alguns de meus professores, que lecionavam as chamadas “disciplinas pedagógicas”.

Não nego que, mesmo não tendo conhecimento aprofundado sobre o assunto, concordava muitas vezes com eles.

Em 1974, ingressei na carreira acadêmica. Como docente iniciante, senti as agruras da profissão. Contudo, não esmoreci. Eu queria estar na universidade, como docente e como pesquisador. Desde então ministrei aulas, pesquisei e respondi por muitos cargos, inclusive os da administração superior, em universidades públicas e particulares.

Confesso que não me sinto bem ao “olhar” para trás e ver o que aconteceu com a Educação em nosso país. De 1974 a 1982, estive lotado em Departamento de Filosofia, na PUC/PR, e na Universidade Federal do Paraná (UFPR), de 1975 a 1993. Neste mesmo ano de 1993, transfiri-me para o Departamento de Educação, na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Lá passei a discutir, profundamente, questões sobre Educação. E lá também, em 1994, iniciei meu mais arrojado projeto de pesquisa - a construção de uma Pedagogia do Sujeito.

Querida fazer alguma coisa pela Educação. A melhoria de sua qualidade se fazia urgente. Um sonho já antigo, por tudo o que já tinha vivido profissionalmente. Eram passados dez anos da defesa de minha dissertação - *O Papel Humano e Social da Ciência* -, na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS), em Porto Alegre, e alguns meses apenas de minha defesa de tese, na Universidade de São Paulo (USP).

Do mestrado, trazia uma preocupação - a concepção de ciência trabalhada em sala de aula, pelos professores das diferentes áreas do conhecimento existentes em nossas universidades.

Do doutorado, a certeza de que era possível fazer mais pela Educação, uma vez que pesquisei, embora noutra perspectiva, como as Forças Armadas brasileiras mantinham bom nível de ensino em suas diferentes escolas de formação e desenvolvido, por meio de seus órgãos de pesquisa, a Ciência e a Tecnologia.

Comecei, então, a trabalhar Educação por esse viés.

Vivíamos um mundo dominado pela Ciência e, do ponto de vista das sociedades, a que tem maior alcance cultural. Suas questões estavam envolvidas nos problemas mais amplos de nossa vida. E isto não poderia deixar de ser levado em consideração.

Se os professores não tivessem uma concepção clara da Ciência, não teriam como trabalhar com ela - nas aulas e na pesquisa. Também não poderiam ignorar o que dizia respeito ao seu desenvolvimento. Pois, muitos de seus conceitos básicos vinham sendo modificados.

A mentalidade do cientista já não era mais a mesma. Era outra e outro o seu modo de fazer Ciência. Suas fontes, diferentemente de passado próximo, residiam num racionalismo autêntico, que não se separava da experiência, do agir humano, das emoções, da vontade e da busca pela felicidade. Isto não poderia ser ignorado.

Era, pois, imprescindível que o professor compreendesse essa mudança e pudesse compreender as análises epistemológicas que eram feitas para a compreensão do que realmente era a Ciência. A revisão de seus princípios fundamentais servia de pano de fundo e era condição para o aprimoramento da concepção de mundo, que dá rumo às mudanças de que nossa civilização necessita.

Em pouco tempo, estava convencido de que a escola não acompanhava o velocíssimo desenvolvimento da Ciência e da Tecnologia. Talvez, por conta da inexistência de uma política educacional consistente, que impossibilitava a formação de massa crítica e de centros de excelência em pesquisa.

Observava, com muito cuidado, as críticas feitas à escola, principalmente pela mídia, porque é por ela, também, que se faz uma “imagem” do que seja a educação. É verdade que, na maioria das vezes, as críticas partiam de profissionais que desconheciam quase que por completo as coisas da educação e batiam sempre na mesma “tecla”: os alunos nada sabiam. E, sem fazer referência direta, “culpavam” os professores.

Por outro lado, os responsáveis pelos destinos da Educação, em nosso país, consideravam possível uma ruptura com a Educação tradicional. Acreditavam que as práticas pedagógicas antigas poderiam ser “eliminadas” ou “substituídas” e acabavam por impor “modelos” pedagogicamente inconsistentes.

Esqueciam que os professores tinham uma história e que muitas eram suas convicções. E isto não se modificaria de uma hora para outra. Antes, seria preciso conhecê-las em profundidade, para que pudessem ser analisadas convenientemente, não para eliminá-las, mas para entender as razões de sua existência e aproveitar o que nelas havia de importante.

Nos anos de 1996 a 1997, integrei equipe do Departamento de Educação (DEd), que ministrou cursos e assessorou tecnicamente as então Delegacias de Ensino de Itápolis, Jaboticabal, Jaú, Pirassununga, Porto Ferreira, São Carlos e Taquaritinga, integrantes do Projeto de Educação Continuada (PEC), da Secretaria de Estado da Educação (SEE), de São Paulo, desenvolvido em convênio com a UFSCarlos.

Avaliava a SEE que o número de *ações e o volume de gastos*, principalmente com o desenvolvimento dos recursos humanos, não tinham melhorado a qualidade do ensino oferecido. Visava, pois, com o PEC, reverter uma situação existente, por meio do aperfeiçoamento de seus profissionais da educação e pela busca de respostas às questões emergentes da prática dos professores.

Propusemos, enquanto membros da equipe, educação continuada, com equipes de direção de escolas (diretor, vice-diretor, coordenador pedagógico) e equipes pedagógicas das Delegacias de Ensino (supervisores e membros das Oficinas Pedagógicas), para auxiliar no desenvolvimento profissional dos professores e obter ações efetivas na busca do êxito escolar dos alunos das escolas envolvidas. E isto, desde o projeto educacional até a proposta pedagógica de cada escola.

Ao término do projeto, uma “imagem” ainda mais “forte” de uma realidade cada vez mais preocupante.

Por conta das minhas vivências, meu sonho antigo insistia tornar-se realidade. Tinha, também, muito presente na memória o instigante livro - eu o havia “dissecado”, quando do doutorado - de Max e Hedwig Born, *Ciencia y consciencia en la era atômica* - tradução espanhola (1971) do original alemão *Der Luxus des Gewissens. Erlebnisse und Einsichten im Atomzeitalter* -, não só pelo que tinha motivado sua elaboração, mas, principalmente, pelos detalhes, cunhados cuidadosamente, sobre o trabalho e vida de cientistas famosos, que marcaram a mente de seus alunos por seus conhecimentos, ensinamentos e convívio pessoal, numa universidade alemã. Uma realidade diferente da nossa, mas que acalentava meu sonhar com escola melhor.

Que me seja permitido discorrer um pouco sobre a fala de Max Born. Quero, propositalmente, fazer referência a umas poucas passagens do livro, para que o leitor entenda melhor meu grande projeto de pesquisa.

Dois grandes partes compõem o livro. Max e Hedwig escrevem separadamente. Max começa por fazer referência à sua chegada em Göttingen, na Páscoa de 1904, depois de ter sido aconselhado por Otto Toeplitz, seu amigo, a estudar lá. Göttingen é uma cidade da Baixa Saxônia (Alemanha), capital do distrito de Göttingen. Fundada no século X, viu em 1734 a criação da

chamada Georg-August-Universität Göttingen - a Göttingen Universität. Dela, até os dias de hoje, saíram três dezenas de Prêmios Nobel. Estudaram lá Gottlob Frege, filósofo e matemático alemão, tido como o pai da Lógica Moderna, Jürgen Habermas, filósofo da Escola de Frankfurt, Edmund Husserl, filósofo criador da Fenomenologia, Max Planck, um dos maiores físicos de todos os tempos, dentre outros.

Afirma Max, de pronto, que juntamente com outros estudantes, formou “um pequeno grupo que levava os **estudos a sério**” (o grifo é meu) e que “venerava grandes matemáticos, como Gauss e Welerstrass” (p. 12-13). Afirma também que o ensino que recebiam era **bom** (o grifo é meu). E faz questão de citar um nome somente: o [do] professor Rosanes, um professor de álgebra da escola de Kronecker e Frobenius.

Por sinal, ao se referir às Matemáticas, observa que, em Göttingen, havia quatro grandes nomes que as representavam: Félix Klein, David Hilbert, Hermann Minkowski e Carl Runge. E conta que com dois deles - Hilbert e Minkowski - fez grandes amizades, que acabaram por constituir as relações humanas mais valiosas de sua vida (p. 13).

Não deixa, contudo, de fazer referência a Klein, que acabou por se converter na cabeça pensante da Faculdade e de toda a Universidade. Trabalhou em favor das Ciências Naturais e criou muitas cátedras e novos institutos, dentre eles, o Instituto de Eletricidade Aplicada, à frente do qual estava Herman Simon, o de Mecânica Aplicada, dirigido por Prandl, o Instituto Geofísico, situado em Hainberg, dirigido por Wiechert, e o Instituto de Química Coloidal, sob Zsigmondy. Além disso, defendeu energicamente o aperfeiçoamento do ensino matemático-físico, deu conferência sobre este tema, **fundou associações para o fomento do ensino escolar** (o grifo é meu) e se preocupou de que, ao prover as cátedras, **se valorasse em sua justa medida o aspecto pedagógico** (o grifo é meu). Foi o criador de uma escola matemática de primeira categoria, contratando outros matemáticos de fama mundial (p. 16).

Interessante, também, a referência que Max faz de Hilbert e Minkowski - “não se assemelhavam somente no trato das Matemáticas, mas também em muitos aspectos humanos, sobretudo no cuidado de não prejudicar ninguém, na retidão de atitudes e honradez e na jovialidade e franqueza perante a vida” (p. 17).

Orgulhoso, conta que “depois de um ano como encarregado de publicar os resumos das aulas para os seminários”, foi convidado por Hilbert para ser seu secretário particular. Como secretário, tinha como obrigação, além de resumir as lições, “encontrar-se na casa dele, todas as manhãs, para discutir o que ele pensava. E confessa que aceitou encantado e que teve durante dois anos a sorte de manter um contato constante com um mestre das Matemáticas” (p. 20).

Creio não necessitar mais. Quero, apenas, mencionar algumas das reflexões que Max fez sobre o que representava para ele e para as sociedades o que ele chamava de ciência natural. Uma muito importante: “(...) desde o início me entusiasmei sobremaneira com a **pesquisa** (o grifo é meu) e, na atualidade, segue proporcionando-me grande alegria”.

E continua:

(...) Tem-se a sensação de penetrar no mistério da natureza, de desvelar um segredo da criação e de entender e ordenar uma parcela do mundo caótico. É uma satisfação filosófica. Depois de ter lido muitos filósofos, encontrou neles muitos pensamentos esclarecedores, porém, não um progresso constante na direção de um saber profundo e uma compreensão mais extensa.

O que não sentiu com as ciências naturais. Estas comunicavam a ele “a sensação de um progresso contínuo”. Por isso, estava “convencido de que a Física teórica era, realmente, filosofia”. Com ela, afirma, foram ultrapassados muitos conceitos básicos, como, por exemplo, espaço e tempo (Relatividade), causalidade (Teoria quântica), substância e matéria (Atomística). Além disso,

ensinou novos métodos de pensamento (Complementaridade), que vão além da Física. E, por isso, tentou “formular princípios filosóficos derivados das ciências naturais” (p. 63).

Revela que a indústria contratava muito poucos cientistas, à época, e que o “único meio que estes dispunham de ganhar a vida era ensinando”. Para ele, **ensinar em uma Universidade era algo muito agradável** (o grifo é meu). “Expôr de forma atrativa e interessante um tema científico é uma tarefa artística análoga à de um escritor ou, inclusive, de um dramaturgo. O mesmo se pode dizer da atividade de escrever livros de textos”. O prazer maior consiste em ensinar a jovens pesquisadores. Reconhece que teve “a imensa sorte de ter dentre eles um número considerável de indivíduos geniais. É maravilhoso descobrir um talento e dirigi-lo para um campo de investigação profundo” (p. 63-64).

As ciências naturais proporcionaram a Max, ele mesmo confessa, “todas as satisfações e alegria que um homem pode esperar de sua profissão”. As ciências naturais, contudo, “foram se convertendo num assunto de transcendência pública e superou a concepção da **arte pela arte**”, que imperava em sua juventude.

As ciências naturais se converteram numa parte integrante e de suma importância para nossa civilização e o trabalho científico-natural constitui uma contribuição para o desenvolvimento. Em nossa era técnica, as ciências naturais têm funções sociais, econômicas e políticas. Por alheio que esteja o próprio trabalho da aplicação técnica, representa o elo de uma cadeia de fatos e decisões que determinam o destino do gênero humano. Aspecto da Ciência que Max somente compreendeu em toda sua extensão depois de Hiroshima, que teve para ele significação surpreendente. Hiroshima o fez refletir muito sobre as mudanças provocadas pelas ciências naturais na vida do homem na época em que viveu e nas conseqüências que poderiam ter no futuro (p.64).

Embora desencorajado pelo resultado de suas reflexões, não deixou de se manifestar, tinha:

a impressão de que o intento da natureza de criar neste mundo um ser pensante fracassou. A causa não reside somente na alta probabilidade, que inclusive segue aumentando de que estoure uma guerra nuclear e destrua a vida na terra. Ainda supondo que esta catástrofe possa não acontecer, vejo um futuro muito sombrio para a Humanidade. O homem está convencido, por sua capacidade cerebral, de sua superioridade sobre os demais seres vivos; no entanto, duvido que, nesta consciência de si mesmo, seja mais feliz que os demais animais. Transcorridos apenas alguns milênios de sua história, está repleta de acontecimentos apaixonantes, porém considerada em seu conjunto resulta monótona: a paz alterna com a guerra, a construção com a destruição, a prosperidade com a decadência (p. 64-65).

Afirma que, subitamente, se produziu um desenvolvimento explosivo da atividade intelectual:

nasceram a ciência natural e a técnica modernas. Desde então evoluíram em velocidade crescente, a um ritmo provavelmente superior ao que corresponderia a uma curva exponencial, até o ponto de serem capazes de modificar o mundo humano em um grau que resultará difícil reconhecê-lo. Apesar de que este processo é produto da inteligência, esta não o pode controlar (p. 65).

Verdade! Muitos cientistas, cômicos de suas responsabilidades, têm exaltado, sobremaneira, a Ciência e a Tecnologia. Do mesmo modo, muitos filósofos assim têm feito. Apesar disto, não se pode deixar de considerar as críticas que lhe são feitas. Aliada ao *stablishment* é acusada de contribuir com as guerras, favorecer gastos monstruosos com “programas” de pesquisas desnecessários, com o extermínio da natureza, com a proliferação da fome, sede e miséria. Por isto se clama pela responsabilidade social do cientista.

Temos até a impressão de que muitos cientistas são insensíveis aos problemas “causados” pela Ciência e Tecnologia e que a Ética continua preocupação de filósofos e teólogos. Mas, há crí-

ticas pelos próprios cientistas. Einstein, Russell, Bohr, Heisenberg, dentre outros, fizeram-nas com grande intensidade. Uma mostra evidente de que as coisas não estão claras, nem do lado da Ciência e da Tecnologia nem do lado da Ética.

Do ponto de vista do homem, do seu estar-no-mundo, a questão era a de saber como a Ciência e a Tecnologia poderiam chegar a ter uma “consciência” de si mesma. Hoje, são muitos os receios com o atual desenvolvimento da Genética. Questões éticas importantes provocam as mentes pensantes, uma vez que é a natureza humana que está em jogo.

Mas, há outros desvirtuamentos, que afetam cotidianamente a vida dos homens, principalmente quando “utilizadas” para a obtenção de lucro e poder. As indústrias e os veículos (estes movidos à base de petróleo) poluem a atmosfera. Resíduos industriais, como os detergentes duros, poluem os rios. Do mesmo modo, os fertilizantes agrícolas e os inseticidas.

Não posso, contudo, deixar de reconhecer que há nisso tudo uma situação paradoxal. De um lado, o grande desenvolvimento da Ciência e da Tecnologia, motivo de perplexidades e exaltações. Do outro, os chamados efeitos maléficos, motivo de preocupação e desencanto. Mais uma vez Max: “esta desvalorização da Ética é consequência da longitude e da complexidade do caminho entre uma atividade humana e seu efeito último” (p. 66).

Concordo com ele, quando afirma (p. 67) que “todos os intentos de adaptar o código ético a nossa situação na era técnica fracassaram. Os representantes da ética tradicional, as igrejas cristãs, não encontraram nenhuma solução (...)”. E já em seu tempo, e isto ele deixa claro, “numerosas propostas para melhorar neste sentido [as] instituições educacionais (...) resultaram ineficazes” (p. 69). Via, pois, na educação as possibilidades de mudanças.

Não há porque se ouvir que o homem de nossos dias caminha para lugar nenhum e que os sucessos da Ciência e da Tecnologia afastam-no das crenças e dos valores que o acompanham por muitos séculos. Pois bem, vivemos uma época em que as culturas, responsáveis pela estruturação e organização das sociedades modernas, são instadas a se responsabilizar pelo futuro de cada um de seus cidadãos e pela emergência de uma economia globalizada que obriga a muitos desses cidadãos a viver em condições deploráveis.

Neste sentido, é imprescindível que as culturas concebam uma noção de sujeito que, convenientemente assimilada, lhes permitam preocupar-se com a situação atual da Humanidade - o conjunto de todos os homens. Por outro lado, que estejam atentas para que as relações humanas não se deteriorem ainda mais e, por isto, não tenham como sustentáculo a arbitrariedade, a prepotência, a violência, a pressão ou a opressão.

Convém observar que nossa época repousa sobre a noção de sujeito, uma vez que, sem ela, não haveria o que se considera pensamento moderno.

Porém, a leitura que fazem os filósofos sobre a noção de sujeito não é unívoca: há aqueles que a admitem e a defendem e há aqueles que a ignoram e até mesmo se posicionam contrários à sua existência.

Com relação a isso, assinala Vilar (1996, p.65):

o pensamento filosófico, pelo menos dos últimos quatrocentos anos, pode ser lido de modo ambivalente como pensamento do sujeito ou contra o sujeito, pensamento da grandeza do sujeito ou de sua miséria, sujeito de sua exaltação ou de sua irrealidade, de seu poder ou de seus limites.

E afirma que, desde o Renascimento até os dias de hoje, há três grandes concepções dominantes:

I. A etapa de **constituição** da categoria normativa de sujeito e dos conceitos com que este se pensa (liberdade, autonomia, responsabilidade, interesse, consciência moral, igualdade, direitos,

sentimentos etc.). Esta grande etapa cobre o período que vai do Renascimento à Ilustração, digamos de Montaigne a Kant e Fichte.

II. A segunda etapa é a do **descentramento** do sujeito, de crítica da moral e da política centrada na noção de sujeito autônomo e auto-transparente. Este período compreende as tentativas de descobrir o sujeito (ao menos em nome de um sujeito, contudo, inexistente), desde Hegel e Marx até Adorno, Foucault e Derrida.

III. A última e mais recente etapa é a da re-construção e re-habilitação da subjetividade normativa, uma etapa que se inicia nos anos sessenta e na qual se destacam nomes como os de Rawls ou Habermas ou, com outras estratégias teóricas, Rorty e Taylor (VILAR, op.cit., p.66).

Por questão de postura teórica, acato a primeira das grandes concepções, mas isto não significa, de modo algum, que eu não dê importância às demais.

Tomada literalmente, a palavra sujeito adquire foro de elemento de linguagem filosófica a partir e no sentido da tradução latina (subjectum) do grego *hypokeimenon*, cujo significado filosófico principal foi cunhado por Aristóteles: o que está na base ou por baixo, o que porta ou é suporte de, daí ser traduzido também por *substrato* ou até por *substância*. Desde sua origem, o conceito de sujeito tem seu destino vinculado a um sentido lógico-lingüístico (que acompanha necessariamente toda uma esfera de pensamento e significado ontológico-metafísica, tradicionalmente mais visada e comentada, mas nem por isso exclusiva): aquele suporte é, de outro ponto de vista, sujeito de enunciados, juízos, predicacões. Tal compreensão original de uma subjetividade fixa, uma base estável, à qual se justapõem determinações, perdura através da história da filosofia ocidental e só vem a ser seriamente desafiada pela primeira vez com Hegel (BICCA, 1997, p.146).

Conhecer-se a si mesmo é uma exigência que tem perpassado todos os tempos. Sem o conhecimento que temos de nós mesmos não seria possível compreender nossos próprios comportamentos e nossas próprias realizações.

Não é demais lembrar que houve períodos e obras em que se falava, e ainda se fala, em Homem ou em Natureza Humana. Outros períodos e obras preferiram dar ênfase ao Indivíduo ou à Pessoa. Isto porque a Filosofia está sempre a refletir sobre os seus próprios problemas e não há uma ordem pré-determinada para discuti-los. Na verdade, não há uma única maneira capaz de nos conduzir ao conhecimento de quem somos.

É, pois, a Filosofia que se ocupa da relação do homem consigo mesmo e com aquilo que o cerca. E para explicar essa relação, ao longo de seu processo de desenvolvimento, refletiu exaustivamente sobre os conceitos de cosmos, ser, pensamento, alma, espírito, conhecimento, razão, homem, indivíduo, pessoa, sujeito. Não se pode, contudo, fazer uso indiscriminado dos termos. Cada um deles tem seu significado, dependendo do autor e da época na qual foram utilizados. Filosofia é uma palavra grega e, como tal, determina a própria origem da Filosofia.

GUTHRIE, ao prefaciá-la edição portuguesa de PRINCIPIUM SAPIENTIAE (1975), de CORNFORD, assinala que o autor da obra era:

fascinado pela maneira como os antigos Gregos, e só eles de entre os povos europeus, souberam fazer incidir a Razão sobre a sua herança religiosa e mitológica, transformando-a, numa transição suave e sem quebra, em filosofia, ou seja, numa forma racional e não mítica de encarar o mundo.

E é justamente a “Filosofia Antiga que nos fornece o patrimônio espiritual do qual ainda hoje vive o pensamento ocidental” (HIRSCHBERGER, 1969, p. 25). Indispensável, portanto, conhecer a História das Idéias, para uma compreensão mais ampla e mais clara do processo de constituição das áreas das diferentes culturas (Filosofia, Ciência, Arte, Teologia e Senso Comum), embora, “os seres humanos só passaram a fazer história há poucas centenas de gerações” (COOK, p. 9).

Mas, antes mesmo do surgimento da Filosofia, quando o homem se admitiu racional, os ensinamentos mágicos, míticos e religiosos (o não-filosófico) já faziam crer que o conhecimento era uma atividade do espírito. Isto interessa para o escopo deste trabalho - a tomada de consciência do espírito e seus desdobramentos ao longo dos séculos.

Homero, Hesíodo e o Orfismo, por exemplo, atestam isso com suas teogonias (doutrinas sobre a geração dos deuses e do mundo) e cosmogonias (mitos ou doutrinas sobre a origem do mundo). Do mesmo modo, o Orfismo, que surgiu na Grécia, oriundo da Trácia. Seu Deus é Dionísio e seu sacerdote, Orfeu. Sua dogmática pode ser considerada “uma vaga miscelânea de ascese e mística, culto das almas e esperanças no além (...)”. A alma já não é sangue, mas espírito (Id. 1969, p.31). ABBAGNANO (1970, p. 702), considera o Orfismo uma seita filosófico-religiosa, “bastante defendida na Grécia desde o século VI a.C”. Teve suas idéias debatidas em muitas escolas filosóficas da Grécia antiga (Pitágoras, Empédocles, Platão). Mas, a “importância a ele atribuída por alguns filólogos e filósofos nos primeiros decênios deste século, já não é reconhecida por ninguém”.

Voltaram-se os primeiros filósofos para a natureza (φύσις), para o “físico”. Mas não no único sentido do material e do sensível, porque, na Grécia Antiga, φύσις não tinha um significado distinto de εἶναι (τό εἶναι = ser). O que afasta a possibilidade de se considerar, na Filosofia grega, um período cosmológico, anterior à Sofística, e um período ontológico representado por Platão e Aristóteles.

Portanto, os filósofos gregos, ao pensarem a natureza, “pensavam também no espírito, e no ser em geral” (HISCHBERGER, 1969, p. 29).

São quatro os períodos da Filosofia Antiga:

- a) o pré-socrático, centrado na Filosofia Natural. Ao final do período, manifesta-se o problema humano;
- b) o ático, focado na natureza, moralidade, estado, espírito e alma. Seus principais representantes são Sócrates, Platão e Aristóteles;
- c) o helênico, período das grandes escolas filosóficas: a Academia, o Perípatos, o Estoicismo e o Epicurismo;
- d) o romano, época em que nada se criou; viveu do passado. (Id. p. 26).

Os filósofos pré-socráticos pensaram o *cosmos*. Buscavam o princípio primeiro de todas as coisas, tais como a água, o fogo, o ar e a terra, ou o *ápeiron*, para Anaxímenes.

Repentinamente, surge o novo com os sofistas - em lugar do mundo, o homem. É Protágoras que propaga a idéia do *homo mensura*.

Sócrates, diferentemente dos jônios, pensava o homem, para quem há verdades e valores. E Platão lutava contra aqueles que não tivessem o conhecimento verdadeiro do que seria realmente o ser homem.

Com Aristóteles surge a Lógica, cuja idéia fundamental está contida nos Analíticos - uma análise do espírito.

No período helenístico, coube à Filosofia discutir o homem como tal, por meio da Lógica, da Ética e da Metafísica. E por ser este um período conturbado, por conta das guerras de Alexandre e dos Diadocos, buscava-se a salvação e a felicidade do homem interior.

Com os imperadores romanos, a insegurança aumenta e os homens se tornam, cada vez mais, interiormente, angustiados. É quando surge a figura de Cristo e, com ele, o Cristianismo, que passa a dar nova direção às coisas do homem.

Mas, o Cristianismo não é uma filosofia. E para poder expressar o que considerava ser divino, acabou por apelar à Filosofia grega. E o novo período acaba sendo o de uma Filosofia Cristã, que perdurará até o século XII.

O período moderno da Filosofia se inicia quando o homem busca, mais conscientemente, por sua liberdade e por sua independência. Contudo, num período caracterizado como o da “desarticulação cultural”.

Cada nação se desenvolve e civiliza por si, os povos se separam e, com eles, também o espírito do Ocidente e a sua visão global do mundo. Não só a razão teórica e prática, a ciência e a fé, a religião e a metafísica, a política e a moral que se divorciam, ficando cada qual entregue a si mesma. Também os problemas, os métodos, as teorias, surgem tão numerosos que não é mais possível dominá-los por uma visão de conjunto (...) e por fim, como se dá, o espírito acaba por desesperar de si mesmo, buscando o suicídio, ao sobrepor o inconsciente ao consciente (HIRSCHBERGER, 1967, p. 21).

É o período, também, da vigência de um novo conceito de ciência e, com ele, a substituição do entendimento qualitativo-eidético do ser pelo do mecânico-quantitativo.

Isto levou a Filosofia a buscar por uma nova imagem do homem e do cosmo. E Descartes, o primeiro a fazê-lo.

A Filosofia era, para Descartes, “perfeito conhecimento de todas as coisas que o homem pode saber, tanto para a conduta de sua vida como para a conservação de sua saúde e a invenção de todas as artes, mas, para isso, é necessário que seja deduzido das causas primeiras” (Carta do autor a quem traduziu o livro dos Princípios, *apud*. GRANGER, G-G., in DESCARTES, 1962, p.11).

Resolvido a não mais procurar outra ciência, além daquela que se poderia achar nele próprio, ou então no grande livro do mundo, Descartes emprega o resto de sua mocidade em viajar, em ver cortes e exércitos, em freqüentar gente de diversos humores e condições, e recolher diversas experiências, em provar a ele mesmo nos reencontros que a fortuna a ele propusesse e, por toda parte, em fazer tal reflexão sobre as coisas que a ele se apresentavam e que de alguma maneira pudesse tirar delas proveito. E isto porque sempre teve um imenso desejo de aprender a distinguir o verdadeiro do falso, para ver claro suas ações e caminhar com segurança nesta vida (DISCURSO DO MÉTODO, p. 33).

Depois de ter-se alistado no serviço da guerra holandesa, Descartes se engaja nas tropas do Duque Maximiliano da Baviera e, na noite de 10 para 11 de novembro de 1619, depois de horas refletindo, trouxe à luz o seu **cogito ergo sum** - penso, logo sou. E não penso, logo existo. Não esquecer que o *Discours* foi publicado na cidade de Leyde, em francês. Portanto, a forma latina é *sum* - o verbo é ser - e a forma francesa é *je pense donc je suis* e não *je pense donc j' existe*.

Importante, pois, compreender bem o caráter do *cogito* cartesiano:

Primeiro estamos aqui em face de uma *intuição*. No *cogito ergo sum* não se deverá pensar que o *ergo* é a conclusão de um silogismo. Esta fórmula não vem de DESCARTES mesmo, mas da tradução latina do seu *Discours*, onde se lê: *Je pense, donc je suis*. Mas este é um modo pouco seguro de entender. Na primeira meditação, cuja redação é anterior (1629) ao *Discours* e contém a expressão original do pensamento de DESCARTES, falta o *ergo* e o que se diz é antes o seguinte: na dúvida sobre a realidade do eu, como pensamento, é clara a realidade do eu como um ser pensante. O entendimento exato da expressão seria, pois, o seguinte: *cogitans sum*. Demais disso, tanto no *Discours* (IV, 3) como nas *Regulae ad directionem ingenii* (Reg. III, 5), DESCARTES mesmo esclarece que se trata de uma intuição. Ora, por intuição entende DESCARTES o seguinte: ‘*por intuição entendo não o testemunho mutável dos sentidos ou o juízo falaz de uma imaginação que compõe mal o seu objeto; mas a concepção de um espírito puro e atento, tão fácil e distinta, que nenhuma dúvida resta sobre o que compreendemos. Ou, o que vem a dar no mesmo, a concepção isenta de toda dúvida de um espírito puro e atento, que nasce apenas da luz da razão (Reg. III,5)*’. (...). Hoje, denominaríamos essa intuição *intuição do ser (Wesensschau)* (HIRSCHBERGER, 1967, p. 109-10).

Descartes transforma a Filosofia, ao valorizar o sujeito, a interioridade, a consciência e a imanência. E abre caminho para o Psicologismo inglês, para a Filosofia da Imanência dos alemães e para a moderna Antropologia Filosófica.

Com o passar do tempo, o conceito de sujeito passa a ser entendido como o ser do homem - união de corpo e alma - e como estrutura formal obtida pela auto-reflexão. Dicotomia conceitual que se encontra no centro dos debates entre o empirismo e o racionalismo. Situação esta que desafia Kant - seria possível, na estrutura da Filosofia do Espírito, pensar na doutrina da experiência sensível?

O ano de 1769 trouxe para Kant uma grande luz - sua revolução **copernicana**. Seria a superação tanto do racionalismo quanto do empirismo, bem como tanto do dogmatismo quanto do ceticismo.

Aplicará, não o método experimental do psicólogo, mas um método a que chama ‘transcendental’; consiste em destacar elementos ‘a priori’ contidos no conhecimento (os que ‘transcendem’ a experiência). Enquanto o dogmatismo admite sem discussão a possibilidade de atingir a verdade metafísica e científica, e o ceticismo nega a possibilidade de alcançar a verdade, seja qual for, a ‘crítica’ kantiana versará sobre ‘o poder da razão em geral, considerada em relação a todos os conhecimentos a que se pode elevar, independentemente de qualquer experiência’ (CHALLAYE, 1978, p. 192).

Em 1770, Kant escreveu *De mundi sensibilis atque intelligibilis forma et principiis*, dissertação considerada uma “propedêutica” da Metafísica e que continha os princípios do intelecto puro. Nela, Kant tenta estabelecer a diferença que existe entre o conhecimento sensível e o conhecimento inteligível. Tenta, porque não tinha ainda entendido claramente o problema. Mas, apresenta uma novidade ao referir-se ao conhecimento sensível - uma **intuição**, já que é conhecimento **imediat**o.

Trata-se de um conhecimento que ocorre no espaço e no tempo, uma vez que não se tem nenhuma representação sensível a não ser espacial e temporalmente determinada. Espaço e tempo seriam, então, formas da sensibilidade, isto é, as condições estruturais da sensibilidade. São os “modos como o sujeito capta sensivelmente as coisas”. Portanto, “não é o sujeito que se adequa ao objeto no conhecimento, mas, ao contrário, é o objeto que se adequa ao sujeito” (REALI; ANTISERI, 1990, p. 871).

Está aí a grande luz kantiana; a grande intuição kantiana, cujo desenvolvimento pleno se encontra na **Crítica da Razão Pura**.

Do ponto de vista que nos interessa, convém observar que para Kant, o “fundamento do objeto está no Sujeito”. Conceito de O objeto, concebido tradicionalmente como aquilo que está contra e se opõe ao Sujeito, agora “supõe estruturalmente o Sujeito”.

É compreensível, portanto, que Kant tenha introduzido a figura teórica da “Apercepção transcendental” e a figura correlata do “Eu penso” como momentos culminantes da analítica dos conceitos. Com efeito, como as categorias são doze (vale dizer, doze formas de síntese que o pensamento explica ou doze modos de unificação do múltiplo), é evidente que elas supõem uma unidade originária e suprema, que deve guiar tudo. Essa unidade suprema é a unidade da “Consciência” ou da “Autoconsciência”, que Kant chama precisamente do “Eu penso”. O “Eu penso” deve poder acompanhar toda representação permanecendo idêntico, caso contrário eu não poderia ter consciência dela ou seria como se eu não a tivesse e, além disso, com a variação das representações, eu me tornaria “um eu multicolor”, ou seja, mudaria com a mudança das próprias representações. O ponto focal em que todo o múltiplo se unifica é a representação do Eu penso, que, obviamente, não é o eu individual de cada sujeito empírico, mas sim a estrutura do pensar comum a todo sujeito empírico (aquilo pelo qual cada sujeito empírico pensante e consciente) (Id., p. 887).

Portanto, o Eu penso - Sujeito transcendental - kantiano foi concebido como “função” e como “atividade”. No entanto, coube ao movimento romântico - destacava a “intuição” e a “fan-

tasia” -, valendo-se dessas mesmas funções, construir uma Metafísica do Sujeito, contrária ao pensamento kantiano.

Por outro lado, foi significativo o número daqueles que se tornaram discípulos de Kant, dentre os quais Jean Paul, Karl Leonhard Reinhold, e Salomon Maimon que, rejeitando a coisa-em-si, abriu caminho para Fichte, e Jack Beck.

As grandes novidades de Fichte residem na transformação do *Eu penso*, de Kant, em “Eu puro” - intuição pura, que se autopõe (se autocria) e, autopondo-se, cria toda a realidade - e na relativa identificação da essência desse Eu com a liberdade. Portanto, Fichte reafirma o eu. Somente que o Eu fichteano é “intuição intelectual”. Sua atividade é exatamente auto-intuição, no sentido de autoposicionamento. Nesse sentido, o “Eu põe-se a si mesmo”.

Mas, também, o “Eu opõe a si um não-eu”, no sentido de que o Eu se coloca a si mesmo como algo dinâmico: “põe-se como poente”; o que sugere a “posição de outro algo” e, portanto, um não-eu.

Por fim, a limitação recíproca e a oposição, no Eu, do eu limitado ao não-eu limitado - o eu é determinado pelo não-eu (fundamento da atividade cognoscitiva) e o eu determina o não-eu (fundamento da atividade prática). São momentos que se dão no âmbito do eu infinito, de modo diferente, e provocam uma dinâmica que se desdobra em superação progressiva e domínio do limite.

O idealismo de Fichte é do tipo subjetivo, uma vez que o Eu determina a totalidade do ser e, por conseguinte, só podemos intuir nossas próprias modificações.

Schelling, também idealista, considerava o espírito como o verdadeiro ser e o fundamento do devir. Contudo, esse espírito era independente do nosso eu. Daí o seu idealismo objetivo.

Para Schelling, referir-se ao saber é referir-se ao objeto e ao sujeito. Por isso, devemos sempre ter presente como o objetivo leva ao subjetivo e como o subjetivo leva ao objetivo.

Em sua Filosofia da Natureza, indica o caminho do objeto para o sujeito. O mundo objetivo é, para o filho de Wütemberg, a natureza, entendida agora não mais como um simples produto do Eu. Trata-se de uma natureza que evolui. Um organismo vivo dotado de alma que cresce e é animado.

Se a alma é um organismo, é dotada de sentidos. Daí que para além da alma e da vida está o espírito. Mas, é no homem, a suprema formação da natureza, que o espírito se manifesta. Nesse sentido, para Schelling, só existe o espírito humano, porque a natureza lhe serve de base como espírito.

Em sua Filosofia Transcendental, indica o caminho do sujeito para o objeto, do espírito à natureza, considerando que não se trata de produto do Eu. Se assim fosse a natureza nada mais seria do que autovivência do Eu. Assim, para além do espírito, está a natureza.

Assim como Schelling, Hegel concebe o Espírito diferentemente do Eu subjetivo fichteano. Para Hegel, ele é o próprio espírito absoluto do mundo. Se observarmos bem, a Filosofia perde, aqui, a noção de sujeito tal qual concebida por Descartes.

Conveniente reafirmar, pois, que a Filosofia considerou, inicialmente, o sujeito apenas numa perspectiva, isto é, enquanto aquele que conhece - o sujeito cognoscente -, concepção esta adotada principalmente por pensadores que viveram o período de Descartes a Fichte. Ao perder a noção de sujeito, preferiu substituí-la, principalmente, pela noção de homem, ou de indivíduo, bem ao feito da Ciência Moderna.

Hoje, “o discurso da morte do sujeito reproduz a expressão nietzscheana da morte de Deus” (BURGER; BURGER, 2001, p. 12), embora muitos autores considerem-no diferentemente, como é o caso de Foucault, por exemplo.

Heidegger é a referência moderna para a morte do sujeito, uma vez que, ao pretender “destruir” a metafísica ocidental, investiu contra o que considera a “ficção” pretensiosa do discurso sobre a subjetividade.

Participam do mesmo tipo de empreendimento, os frankfurtianos Adorno e Horkheimer. Habermas, embora descarte uma concepção de sujeito, posiciona-se a favor de uma intersubjetividade. No que é seguido por Tugendhat, filósofo analítico da linguagem de inspiração wittgensteiniana.

Um aspecto decisivo a caracterizar de modo geral as teorias contemporâneas críticas da subjetividade é a adoção da perspectiva da finitude no pensar: a impossibilidade de se interpretar o mundo a partir de um ponto privilegiado, único, absoluto. A condição *sine qua non* para orientar-se no mundo, para conduzir-se na simples existência, é dispor de uma espécie de sistema aberto, ou seja, sem um centro absoluto como fundamento ou núcleo de irradiação do pensar. No âmbito do pensamento da precariedade do existente humano, Kierkegaard é um marco inaugural, a partir das objeções por ele levantadas à subjetividade universal hegeliana, à qual pretende contrapor algo em certo sentido irreduzível: o indivíduo em sua existência singular. Porém, apesar das diferenças que o separam de outras teorias do individual na modernidade - como a monadologia de Leibniz ou os diversos individualismos da tradição do direito natural moderno -, o existente humano em sua singularidade é ainda pensado como sujeito (BICCA, *Op. Cit.*, p. 182-3).

Contudo, há autores que defendem a noção de sujeito e até falam de seu retorno.

O sociólogo TOURAINE (2004, p. 26) afirma categoricamente, que após maio de 68, “quase todos nós começamos, então, a nos interessar mais diretamente pela idéia de sujeito”.

Compartilho a idéia de retorno do sujeito. Mas, não nego que o mundo das idéias carece de uma Teoria do Sujeito. De um sujeito concebido de modo a refletir o momento em que vivemos; um sujeito não fragmentado e não dicotomizado.

Reitero que a anulação do sujeito, que contamina nossas sociedades, acarreta um mal-estar generalizado em nosso cotidiano, favorece o aparecimento cada vez mais acentuado das assustadoras patologias psicológicas, da expansão da violência, com a conseqüente banalização da vida, e dos gritantes indícios de discriminação e de desigualdade.

Felizmente, vivemos uma época de superação das antigas representações, já que é outro o contexto em que se dá a produção do conhecimento e o modelo de racionalidade científica passa mesmo por profundas reconsiderações.

Assim, a temática da subjetividade é fundamental nas diferentes áreas do conhecimento científico. E se ontem era de domínio quase que exclusivo da Filosofia, hoje, estende-se por todas as Ciências.

STENGERS (1990, p. 84), membro da equipe de Ilya Prigogine, Prêmio Nobel, em 1977, aborda a questão da subjetividade, quando diz, em Quem tem Medo da Ciência?, não haver diferença entre as ciências que tratam de seres que não falam, porque a ciência faz falar: a física faz falar o que ela define como ‘objeto’ [da mesma forma com que] a psicanálise faz falar sujeitos. O essencial aqui será o ‘fazer falar’.

Não é por outro motivo, pois, que ocupam lugar de destaque nas discussões científicas de hoje questões das mais importantes, tais como a do próprio sujeito, da subjetividade, da alteridade, para dizer o mínimo. “Em definitivo, o questionamento atual sobre o sujeito da modernidade não é um jogo frívolo de intelectuais ociosos, como alguns posicionamentos querem fazer crer” (CRESPO; SOLDEVILLA, p. 12).

Para discorrer sobre o que entendo por sujeito, quero começar por um pensamento de Martin Claret, colhido alhures: “no espaço e no tempo, todas as coisas mudam, transformam-se, nada tem forma permanente. a única coisa permanente é a impermanência, modificar-se é o início da sabedoria”.

O sujeito é quem sabe, logo, é ele quem se modifica. Saber tem conotação mais forte do que conhecer. Saber é ter consciência do conhecer. E isto porque o homem “não tem o monopólio da

aprendizagem. Contudo, não há nenhuma outra forma de vida ou coisa artificial que tenha capacidade de aprendizagem comparável à capacidade humana” (ANDERSON, 2005, p.1). Modificar-se aqui é alusão clara à necessidade que temos, todos, de nos construir e de nos reconhecer sujeitos.

Valho-me de DELEUZE (2001, p. 93), para uma noção mais ampliada:

o sujeito se define por e como um movimento, movimento de desenvolver-se a si mesmo. O que se desenvolve é sujeito. (...) Porém, cabe observar que é duplo o movimento de desenvolver-se a si mesmo ou de devir outro: o sujeito se ultrapassa, o sujeito se reflete.

Saliento o desenvolver-se a si mesmo, o ultrapassar-se e o refletir. Chamo a atenção para a importância de se dizer **eu**. **Eu sou** e, por **ser**, **sou** autônomo, livre e responsável, nos meus comportamentos e nas minhas realizações.

Por isto é imprescindível que cada um de nós se construa e se reconheça sujeito. Construir-se sujeito nada mais é do que se construir, construindo as dimensões que são as do sujeito.

O sujeito emerge num limiar - o da interioridade e o da exterioridade.

Referir-se à interioridade é o mesmo que se referir aos aspectos psíquicos relativos ao conhecer/saber (o cognitivo), ao fazer (o motor), ao sentir (o emotivo) e ao querer (o volitivo). Referir-se à exterioridade é o mesmo que se referir ao que diz respeito ao corpo, à família, ao social e ao espiritual (não necessariamente religioso).

Daí as dimensões do sujeito: psicocorporal, psicofamiliar, psicossocial e psicoespiritual.

Importante chamar atenção para algumas funções do dinamismo psicológico saber, que têm sempre de ser consideradas (aliás, tudo tem de ser considerado), quando da referência ao sujeito: introspecção, extrospecção, atenção, memória, pensamento, linguagem, imaginação, percepção, intuição, dentre outras. Funções estas que vêm sendo estudadas pelas ciências. O que mostra, claramente que, por ter a noção de sujeito surgido na Modernidade, não se pode, ao estudá-la, deixar de levar em consideração as contribuições que hoje nos dão a Antropologia, Sociologia, Biologia, Lingüística, Neurociências, Ciências Cognitivas, dentre outras.

Uma observação importante. Os aspectos psíquicos interpenetram-se entre si, como se interpenetram os aspectos constituintes da exterioridade. E ambas, a interioridade e a exterioridade, também se interpenetram.

Na impossibilidade de esgotar o assunto, quero me referir aos termos autoconsciência e consciência de si, próprios da linguagem contemporânea.

Aquele que tem consciência de si sabe de suas possibilidades, de seu valor ou da importância de suas ações. Que fique claro que se trata de uma determinação que designa ou caracteriza uma relação entre um **eu** e um **outro** (que é um eu).

Daí a importância do conceito alteridade. Resumo-o em poucas palavras. O eu só o é diante do outro. Portanto, a relação entre o eu e o outro precisa ser necessariamente ética.

Era dado o passo principal na construção de minha Pedagogia.

Antes, uma observação, que considero importante: é preciso fazer uma distinção entre Pedagogia e Educação. Pedagogia é ciência. Educação, uma atividade social, uma prática. O ato educativo possui, sem nenhuma dúvida, elementos científicos, mas não se resume a eles. Há, dentre outros, elementos tecnológicos, simbólicos, ideológicos etc.

Denominei de Pedagogia do Sujeito a que eu queria construir. Para tanto, parti do princípio de que uma pedagogia dessa natureza só teria sentido se buscasse a construção do sujeito e se esse sujeito se reconhecesse como tal.

Uma tarefa inicial se impôs. Conhecer profundamente os principais modelos antropológicos contemporâneos - essencialismo, freudismo, anarquismo, antissubjetivismo, positivismo, existencialismo, marxismo e personalismo - que inspiraram e estruturaram as diferentes teorias pedagógicas contemporâneas.

Foi gratificante passar por Maritain, Sertillanges, Gilson, Zubiri, Brunschvig, Brentano, Husserl, Freud, Marx, Reich, Adorno, Horkheimer, Guattari, Deleuze, Stirner, Bakunin, Wittgenstein, Russell, Carnap, Moore, Popper, Quine, Foucault, Althusser, Derrida, Serres, Skinner, Monod, Lorenz, Peirce, James, Dewey, Montaigne, Comenius, Locke, Hume, Rousseau, Pestalozzi, Piaget, Smith, Mill, Comte, Darwin, Spencer, Wundt, Fechner, Kierkegaard, Nietzsche, Unamuno, Jaspers, Marcel, Merleau-Ponty, Heidegger, Sartre, Camus, Mounier, Buber, Berdiaeff, Chardin, Ricoeur, Marx, Engels e Lukacs.

E não foi difícil passar por Spalding, Gentile, Kerschensteiner, Neil, Lapassade, Lourau, Lobrot, Vasquez, Guardía, Illich, Bourdieu, Passeron, Baudelot, Establet, McLuhan, Dewey, Decroly, Montessori, Claparède, Laberthonière, Freire, Makarenko, Snyders.

Busquei, aleatoriamente, uma classificação das pedagogias contemporâneas. Enveredei pela Antipedagogia, já que esta punha em causa a instituição, as técnicas, os papéis e as funções da própria pedagogia.

Mas, se a Antipedagogia vê na instituição um obstáculo, as teorias pedagógicas institucionais vêm nela pelo menos um meio onde a educação pode ocorrer.

Deparei-me com uma preocupação, tida, por mim, como interessante - a terapêutica. Considerava o saber como paliativo para a angústia. Aquele que o tinha era tido como normal. E a aprendizagem abriria as portas da segurança, do bem-estar e da participação na sociedade, ao eliminar o vício e a cegueira da ignorância.

Teorias pedagógicas situadas no âmbito do que se convencionou chamar de Dinâmica de Grupo fizeram interfaces importantes com as teorias pedagógicas terapêuticas, com as teorias pedagógicas institucionais e da análise institucional.

Oportuna a leitura de Oury, Vasquez, Fonvielle e Bessières. E como não poderia deixar de ser Freinet. Não posso, contudo, deixar de me referir a Rogers, Moreno e Lewis.

Paralelamente ao que pretendia, uma questão direcionava minhas leituras: como encontrar nas teorias pedagógicas contemporâneas a noção de sujeito e como cada uma delas procurava entendê-lo, uma vez que teriam que conhecê-lo em sua novidade e em sua originalidade.

Uma pedagogia é, para mim, teoria e método. Entendo por método a interação entre um procedimento de ensino - os procedimentos de ensino têm a intenção de fazer com que o aluno aprenda o que tem de aprender - e uma teoria correspondente.

A teoria se consubstanciava na construção do sujeito. Ou, ainda, no desenvolvimento de suas dimensões.

A prática, evidentemente, era a minha, vivenciada durante muitos anos. Minhas leituras levaram-me também a procurar consubstanciá-las. Direcionei, então, minhas buscas, principalmente, nos trabalhos de Simone Ramain.

Alguns exemplos, apenas, permitirão ao leitor enveredar-se pelos caminhos tortuosos do método pedagógico.

Começo pelo momento da preparação das aulas. Uma situação-problema que ao professor cabe, exclusivamente, resolver.

Desde a indicação dos materiais que serão utilizados em classe até a análise e a compreensão das atividades, depara-se o professor com o ter que indicar exatamente como as aulas serão desenvolvidas e como as atividades terão de ser propostas.

Tal preparação demanda busca, demanda pesquisa, sobre os conteúdos a serem trabalhados, sobre a formulação das atividades, sobre a lógica embutida nas suas proposições e sobre os procedimentos que permitirão desenvolvê-las.

É preciso que o professor saiba que se não fizer essa preparação, se não vivenciar a experiência de também se submeter às atividades, estará prejudicando a aula. Portanto, trata-se de um

momento que não tem o propósito de instrumentalizar o professor para, simplesmente, repassar a solução dos exercícios aos alunos.

Habitados que estamos a nos preparar para ensinar, a nos preparar para dar respostas, torna-se estranho e difícil mantermo-nos numa atitude coerente de deixá-los buscar suas próprias soluções. E, especialmente, de fazer com que os alunos percebam os seus próprios erros.

É preciso que o professor entenda que ao se assumir sujeito estará encarando o aluno como sujeito. O que não acontece, por exemplo, quando o auxilia na solução, ou soluciona, por ele, um problema. E ao aluno é estranho e complexo entender que, quando o professor nega a ele um dado desnecessário ou uma resposta correta, esteja exatamente autorizando-o a trabalhar com autonomia, com liberdade, isto é, a ser ele mesmo.

Na medida em que professores e alunos realizam suas atividades procurando vivenciar experiências particulares, e conjuntas ao mesmo tempo, muitas vezes, ainda, a todos nós causa estranheza que tal experiência, para ser coerente com a situação de experiência, não deva ser antecipadamente preparada para que resulte necessariamente bem sucedida.

Ainda quanto ao papel do professor, cabe dizer que o momento de desenvolvimento da aula, mais do que seria de se esperar, e de forma contundente, demanda-lhe ser sujeito. Porque, mesmo tendo vivenciado de maneira muito intensa a preparação da aula, depara-se, dentre outras questões, com a exigência da precisão da linguagem e com a exigência de que se valha apenas das informações necessárias à sua realização.

Indicações precisas, rigorosas e sucintas, preferencialmente não repetidas, que sempre correspondam a um problema inédito a ser resolvido, individual ou coletivamente, ilustram o rigor com que a Pedagogia do Sujeito concebe a preocupação para com a construção do sujeito ou ilustram a preocupação para com o desenvolvimento e desvelamento de uma prática que diz respeito ao que teoricamente defende e representa: constituir-se Pedagogia.

Assim, a prolixidade e o descuido para com o significado e o valor das palavras dispersam a atenção dos alunos como os levam a não se responsabilizar pelo que dizem ou pelo que fazem. Sem precisão e rigor de linguagem diz-se por dizer e não há conseqüentemente o cumprimento rigoroso da aula.

A repetição das indicações induz à desatenção. Induz à negligência. Desvaloriza a situação vivenciada e a elaboração mental que ao aluno é solicitada. Quando não se respeitam os momentos próprios de cada atividade, os alunos se confundem e aqueles que não estão atentos, ao retomarem as orientações, certamente as entenderão de forma truncada ou incompleta.

Explicações adicionais desnecessárias, excesso de orientações, para facilitar a solução dos problemas propostos, desmerecem a competência dos alunos, tolhem-na, relaxam a exigência e o rigor do exercício. Podem, até, conduzi-los ao encontro de caminhos que não sejam os por eles mesmos descobertos e escolhidos e que anulam assim sua função e papel de atores/autores.

Quanto ao princípio de que os exercícios sejam inéditos, cumpre destacar que trabalham outras pedagogias e, até, poderia ser dito, a maioria delas, num sentido radicalmente oposto ao proposto, porque dão ênfase na repetição, na apresentação de modelos de solução, no exemplo, no treinamento, na proposição de situações regulares e rotineiras, que reduzem as dificuldades tanto de professores quanto de alunos.

Por isto, jamais enfatizar resultados. Não se trata de negá-los, mas de saber que fazem parte da situação vivenciada.

Na perspectiva da Pedagogia do Sujeito, as atividades não devem ter caráter utilitário, nem finalístico. O aluno precisa conhecer, logo, não interessa a ele visar uma finalidade prática. O importante é que ele compreenda que a finalidade não é a de desenvolver objetos, mas desenvolver-se a si próprio.

Importante que se faça aqui uma observação. A prática das atividades fundamenta toda e qualquer análise. Não há precedência de teorias. A teoria é subjacente a toda e qualquer atividade. Não seria demais insistir aqui que esta concepção da teoria inerente ou imbricada e não dicotomizada da prática constitui atitude interdisciplinar, substancialmente perceptível no momento em que professor e alunos discutem a realização das atividades.

Exige-se do professor que seja consciente, responsável e vigilante, ao considerar objetos banais, porque o mais importante é o sujeito. E é esta uma das bases sobre as quais a Pedagogia do Sujeito edifica seu corpo teórico.

Outro aspecto que faço questão de destacar diz respeito ao interesse. Há que se exigir do aluno atitude atenta no que diz respeito às atividades diversificadas. Nada de escolhas preferenciais. A atitude é a de quem não se restringe, mas de quem se assume, de quem se torna ator/autor. Porque quem se adapta e se torna dependente não é ator/autor, não é sujeito de suas ações, de seus sentimentos, valores, posicionamentos, mas sim da de outrem ou da coisa de que depende. Quem se restringe, quem se reduz para justificar seus próprios atos, se sujeita, não é sujeito, coloca-se na posição de objeto. Aquele que se divide “não se percebe jamais em sua totalidade e não permite a transformação enriquecedora que propõe uma percepção pura e completa de um fenômeno novo” (RAMAIN, 1964, p. 2-3).

Não é por outro motivo, pois, que a Pedagogia do Sujeito põe por terra os clichês ou os rótulos de que uns são melhores do que os outros. Pois, não é melhor aquele que fez um objeto melhor. O que interessa é aquele que se faz melhor a partir do que vivencia.

Por isto, não cabe ao professor julgar o aluno. Cabe, sim, ao próprio aluno julgar se ele se fez melhor. Ao professor cabe provocar atitudes de avaliação para que todos e cada um avaliem como está se construindo sujeito.

Ratificando tudo isto, a Pedagogia do Sujeito não se preocupa com o sucesso ou com o fracasso, pois é vivenciando essas experiências que o sujeito é construído.

A Pedagogia do Sujeito jamais destaca que um sujeito tem maior ou menor habilidade nisto ou naquilo. Jamais admite o raciocínio das compensações. Um aluno nunca é bom numa coisa e ruim noutra.

Por tudo isso, a Pedagogia do Sujeito concebe e busca construir o sujeito em sua totalidade. E é por isso que todas as atividades têm de trabalhar diversas habilidades. Há, por isso, que alertar o aluno que um mau desempenho em uma atividade jamais será indicativo da impossibilidade de bem realizá-la. Pelo contrário, é dessa atividade que ele mais necessita, uma vez que é ela que apresenta desafios complexos, difíceis de serem enfrentados e a que mais o desenvolverá.

E, ainda, há que se alertar o aluno para o fato de que se ele é bem sucedido numa determinada atividade, poderá ser bem sucedido noutras, uma vez que, ao desenvolver suas potencialidades, estará, efetivamente, se desenvolvendo em sua totalidade.

Quero, aqui, fazer referência a atitudes consideradas menores, no cotidiano escolar. E permito-me um único exemplo. O da exploração do erro. Não cabe nem ao aluno nem ao professor esconder qualquer tipo de erro. Ao contrário, cabe ao professor provocar, no aluno, constante atitude de vigilância para que este o perceba, uma vez que não há porque temê-lo. Não há porque escondê-lo de quem quer que seja, principalmente de si mesmo. É errando, e tendo consciência do erro, que se aprende. Além disso, é lastimável que deixemos escapar as possibilidades que temos de nos questionar a nós mesmos.

Para concluir. Professores e alunos precisam encontrar o caminho da busca do conhecimento, seja ele qual for (o filosófico, o científico, o artístico, o teológico e, até mesmo, não descuidar do senso comum), bem como precisam assumir o papel que lhes cabe de se formarem, também, pesquisadores.

Estou convencido de que a Escola tem papel decisivo que urge seja definido, pois pela Educação se dará prioridade e se resguardará a qualidade de vida, a luta pela cidadania, a superação das desigualdades sociais, a dignidade e a felicidade dos homens.

Referências

- ANDERSON, John R. *Aprendizagem e Memória*. Uma abordagem Integrada. 2ed. Rio de Janeiro: LTC, 2005
- AÚZ, Tomás Fernández. *La subjetividad en la historia*. Madrid: Sequitur, 2000.
- BICCA, Luiz. *Racionalidade Moderna e Subjetividade*. São Paulo: Loyola, 1997.
- BIRMAN, Joel. *Mal-estar na atualidade*. A psicanálise e as novas formas de subjetivação. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- BÜRGER, Christa; BÜRGER, Peter. *La desaparición del sujeto*. Uma historia de la subjetividad de Montaigne a Blanchot. Madrid: AKAL/Nostro Tiempo, 2001.
- CRESPO, E.; SOLDEVILLA, C. *La constitución social de la subjetividad*. Madrid: Catarata, 2001.
- CARVALHO, Adalberto Dias de. *Novas Metodologias em Educação*. Portugal: Porto, 1995.
- CHALLAYE, Félicien. *Pequena história das grandes filosofias*. São Paulo: Nacional, 1978.
- COOK, Michael. *Uma breve História do Homem*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- CRUZ, Manuel (Org.). *Tiempo de subjetividad*. Barcelona: 1996.
- DELEUZE, Gilles. *Empirismo e Subjetividade*. Ensaio sobre a natureza humana segundo Hume. São Paulo: 34, 2001.
- DESCARTES, René. *Discurso do Método*. 2ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979.
- EINSTEIN, Albert. *Como Vejo o Mundo*. 15ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.
- ELIA, Luciano. *O Conceito de Sujeito*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
- FARRINGTON, Benjamin. *A Ciência Grega*. Panorama do pensamento científico desde 600 A. C. até as origens da ciência moderna. São Paulo: IBRASA, 1961.
- FULLAT, Octavi. *Filosofias de la Educación*. 2ed. Barcelona: CEAC, 1979.
- GRAY, John. *Perros de Paja*. Reflexiones sobre los humanos y otros animales. Barcelona: Paidós, 2003.
- HIRSCHBERGER, Johannes. *História da Filosofia na Antigüidade*. São Paulo: Herder, 1969.
- _____. *História da Filosofia Moderna*. São Paulo: Herder, 1967.
- LADRIÈRE, Jean. *Os Desafios da Racionalidade*. O Desafio da Ciência e da Tecnologia às Culturas. Petrópolis, RJ,: Vozes, 1979.
- MALDONADO, Mauro. *A subversão do ser*. Identidade, mundo, tempo, espaço: fenomenologia de uma mutação. São Paulo: Peirópolis, 2001.
- MARZOA, Felipe Martinez. *Historia de la Filosofia*. Filosofia antigua y medieval. Madrid: ISTMO, 1973. Vol. I.
- _____. *Historia de la Filosofia*. Filosofia Filosofia moderna y contemporánea. Madrid: ISTMO, 1973. Vol. II.
- MENDONÇA, Eduardo Prado de. *O mundo precisa de filosofia*. Rio de Janeiro: Agir, 1968.
- OLIVEIRA, Manfredo Araújo. *A Filosofia na Crise da Modernidade*. São Paulo: Loyola, 1989.
- PASSMORE, John. *A perfectibilidade do homem*. Rio de Janeiro: Topbooks, © Liberty Fund, 2004.
- RAMAIN, Simone; FAJARDO, Germain. *Structuration Mentale par les Exercices Romain*. Paris: Epi, 1975.
- _____. *Perception de soi par l'attitude et le mouvement*. Paris: Epi, 1977.
- REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. *História da Filosofia*. 3ed. São Paulo: Paulus, 1990. Vol. II.
- REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. *História da Filosofia*. 3ed. São Paulo: Paulus, 1991. Vol. III.
- RESWEBER, Jean-Paul. *Pedagogias Novas*. Lisboa: Teorema, 1988.

STENGERS, Isabelle. *Quem tem medo da Ciência?* Ciência e poderes. São Paulo: Siciliano, 1990.

STOCKER, Michael; HEGEMAN, Elizabeth. *O valor das emoções*. São Paulo: Palas Athena, 2002.

TOURAINÉ, Alain; KHOSROKHAVAR, Farhad. *A Busca de Si*. Diálogo sobre o sujeito. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

Recebido em 20/03/2007

Aprovado em 08/06/2007

Para citar este trabalho:

PEREIRA, Potiguara Acácio. Pedagogia do sujeito: trajetória de uma construção teórica. *Revista @mbienteeducação*, volume 1, número 1, Jan/Julho 2008. Disponível em: http://www.cidadesp.edu.br/old/revista_educacao/index.html. Acesso em: __/__/__