



## EDUCAÇÃO E SUBJETIVIDADE: UMA REFLEXÃO CRÍTICA

Prof. Ms. Ricardo George<sup>1</sup>  
Napiê Galvê Araujo Silva<sup>2</sup>

**Resumo:** No presente trabalho objetivamos discutir a relação entre Educação e Subjetividade. Nosso olhar considera uma questão problema qual seja, é capaz o processo educacional emancipar o ser humano? Nessa perspectiva consideramos o papel da filosofia como saber conceitual e pedagógico buscando no interior da tradição ocidental identificar os posicionamentos a respeito da questão e com eles dialogar criticamente. Privilegiamos como método a pesquisa bibliográfica, enquanto exegesse textual.

Palavras chaves: Educação, Subjetividade, Filosofia

### 1. Introdução

A compreensão filosófica da subjetividade efetiva-se de maneira variada no longo caminho da tradição. Na Modernidade, Contudo, essa reflexão aufere contornos metafísicos. Assim, o sujeito emerge como fundamento da Metafísica moderna, na relação estabelecida consigo mesmo e na compreensão que possui de si. Esse sujeito, conquanto a autoidentificação, não parte das coisas que o cercam ou dos fatos para compreender-se a si mesmo, mas, ao contrário, como é típico dos idealismos racionalistas ou empiristas, ele se volta, no fundo ou na base de atividade intelectual em geral, para sua subjetividade como horizonte decisivo de autocompreensão – subjetividade considerada, então, como o que forma ou constitui o mundo. O fundamental de todas as possibilidades do próprio sujeito é assim algo interior. Isto quer dizer apenas que o elemento privilegiado da moderna Filosofia do sujeito é o puro pensamento. Esse modelo de pensamento é comumente designado por “modelo reflexivo” ou “Filosofia representacionista da consciência”.

Queremos demarcar a noção de que o alcance da nossa abordagem não considera esse modelo metafísico da subjetividade. Temos, portanto, uma aproximação com a concepção de Heidegger no tocante à subjetividade, haja vista que sua compreensão discute e considera a partir do (*dasein*) ser-aí uma localização estruturada do sujeito a realidade histórica, segundo a interpretação de Apel, que

---

<sup>1</sup> Professor da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE. ([ricardoge011@yahoo.com.br](mailto:ricardoge011@yahoo.com.br))

<sup>2</sup> Professor da Universidade Federal Rural do Semiárido – UFERSA ([napiegalve@yahoo.com.br](mailto:napiegalve@yahoo.com.br))

somos partícipes, em *Ser e tempo* emerge um novo estilo de reflexão transcendental, que vai muito além dos atos subjetivos de constituição transcendental que remetem a uma consciência pura, na tradição da Filosofia da reflexão. A análise do *Dasein* inaugura a possibilidade de se pensar estruturas humanas fundamentais – como, por exemplo, a corporeidade, o trabalho, a linguagem.<sup>3</sup>

Portanto, ainda que sem se ocupar de uma exegese do texto heideggeriano, nossa perspectiva da análise da subjetividade e sua relação com a educação caminhará mais por essa trilha, isto é, da constituição histórica do sujeito no mundo – ser-aí em detrimento de uma perspectiva metafísica.

Portanto, nos interessa investigar, nessas poucas páginas, o modo como a tradição buscou emancipar o humano mediante a razão e a Educação. Tanto quanto observar os procedimentos conceituais, em momentos de destaque da Filosofia, de modo a identificar seus limites. Enfrentaremos tal empreitada, não na perspectiva, de esgotar o assunto, mas apenas querendo ser mais uma provocação para o estímulo do debate filosófico em torno do problema.

Assim, ao enfrentar essa reflexão sobre o binômio: Educação e subjetividade, o faremos com a atenção centrada em uma tríade problematizadora, a saber:

1. a confiança na correção do espírito humano via Educação: ou ideal filosófico para a formulação de um sujeito;
2. limites da Educação e da razão: ou para subjetividade submissa à ordem laboral; e
3. a Educação como transformação ou a possibilidade de elaboração autônoma da subjetividade.

Nessa reflexão, queremos tratar tanto da subjetividade no espaço-tempo da sociedade contemporânea, como a própria construção, em termos do sujeito social ao longo da tradição. Assim, temos a seguir a exposição do primeiro eixo da tríade de análise por nós proposta.

### **3. A confiança na correção do espírito humano via Educação: ou ideal filosófico para estabelecer um sujeito**

A Filosofia, ao longo dos séculos no Ocidente, tentou dar cabo ou pelo menos discutir a formação do espírito humano e de sua subjetividade. Desde os gregos, se buscou realizar tal enfrentamento, mesmo que lá, na Grécia antiga, o conceito de subjetividade não fosse presente, pois este estava posto mediante a perspectiva de melhoramento do ser humano. Consoante o entendimento de Roland Corbisie, a Filosofia deverá ser entendida como projeto de transformação do homem nos níveis político, ético e pedagógico, posto que o homem é processo e

---

<sup>3</sup> BICA.Luis. Subjetividade, Existência e Auto-Realização. *Revista Síntese* – nova fase V.20 n°63, p.646. 1993.

projeto, não podendo ser possível dizer o que é sem dizer ao mesmo tempo o que deve ser.

Assim, iniciemos com o pensamento filosófico de Platão que se desenvolve em consonância com sua visão educativa, a qual é apresentada principalmente nos *Diálogos. A República e As leis*. Tendo por objetivo a fundação mental de um Estado perfeito, Platão propõe, em *A República*, que se dê atenção especial à formação dos “guardiães”, cuja função social é a defesa da cidade.<sup>4</sup>

O longo processo educativo que envolve a formação dos guardiães tem como pilares duas artes bastante valorizadas pelos gregos: a Música ( que engloba também a Poesia) e a Ginástica. Discorrendo sobre a Educação musical, Platão defende a instituição de uma censura com relação aos poemas épicos e trágicos que fazem menção aos atos divinos de natureza “não digna”, como, por exemplo, a vingança. Partindo do princípio de que a divindade é boa em sua essência, o Filósofo ateniense julga ser danoso à formação moral dos guardiães o conhecimento desses relatos, que considera mentirosos. Quanto à educação do corpo, ele diz ser preciso tomar por modelo a ginástica militar espartana, que tem por base exercícios físicos, e prescreve o rígido controle sobre os prazeres. Assim, para Platão, as refeições deveriam ser frugais e sempre realizadas coletivamente, de modo a reprimir os excessos motivados pela gula.

A grande articulação entre esses dois tipos de educação constitui a espinha dorsal da formação dos futuros guardiães. Como escolher, porém, dentre eles, o sujeito mais apto para governar a cidade? Platão entende ser necessário submeter os (sujeitos) educandos a duras provas de habilitação, as quais incluem avaliação da faculdade mnemônica, da resistência à dor e à sedução e da capacidade demonstrada na execução de trabalhos árduos. Os aprovados nesses exames devem prosseguir no processo educativo, estudando Matemáticas e, posteriormente, Dialética. Aos reprovados cabe trabalhar para a comunidade, prestando os mais diversos serviços: comércio, manufatura de bens de consumo etc.

A formação dos guardiães e, em particular, do governante, exige, posteriormente, dedicação e esforços ainda maiores por parte dos educandos. Assim como nossos olhos não conseguem contemplar o Sol, fonte de toda luz do mundo visível, o Bem, ideia suprema que governa o mundo suprassensível, não pode ser contemplado se os olhos da alma não forem cuidadosamente preparados para esse fim. Aqui observamos, conforme o argumento de Platão, que nenhum homem promove o bem sem ser apresentado a este, o que implica uma confiança extrema na capacidade da razão humana e da Filosofia de, pedagogicamente, forjar sujeitos (subjetividades) melhores, ou seja, tornar os sujeitos conhecedores e promotores do bem, do uno e do justo.

---

<sup>4</sup> Nosso argumento respalda-se no texto de : OLIVEIRA, Renato José de. *Utopia e Razão: pensando na formação ético-política do homem contemporâneo*. Rio de Janeiro: Eduerj, 1998

A situação, ilustrada pela bem conhecida *alegoria da caverna*, prevê que o homem possa se libertar dos conhecimentos falsos, enganosos, gerados pela opinião (doxa), que são apenas sombras ou simulacros dos conhecimentos verdadeiros. Tal ruptura, porém, não é imediata, pois aquele que foi acostumado a viver nas sombras, quando olha pela primeira vez o sol, tem sua vista ofuscada e se recusa a continuar a observá-lo. O mesmo ocorre com respeito às verdades e à ideia do soberano Bem. Por essa razão, os estudos a serem feitos posteriormente (Matemáticas e Dialética) devem prosseguir por muitos anos a fim de revelar quem possui alma de filósofo. Segundo assinala Jaeger Werner (2001, p. 841-842), para Platão, o verdadeiro espírito filosófico é aquele que não se deixa perturbar pela variedade das opiniões, tendo como meta alcançar a unidade na diversidade, isto é, “ver a imagem fundamental, universal e imutável das coisas: a ideia”.

A Educação, que revela para o conjunto dos cidadãos o melhor governante, é uma ascese espiritual: a alma que atinge o topo do conhecimento se acha em plenas condições de governar, mas não deve se julgar superior aos demais homens e mulheres. Ao contrário, deve retornar ao mundo de sombras em que eles vivem e, graças ao seu olhar mais acurado, ajudá-los a ver com maior nitidez no escuro. O rei-filósofo não tem, portanto, como ideal de felicidade chegar ao poder para ser honrado por sua sabedoria ou para adquirir prestígio e riqueza; ele não cultiva qualquer tipo de orgulho e é feliz por ser o educador maior de todos aqueles, que governa para fazer de seus concidadãos homens e mulheres melhores.

Aqui abrimos a primeira reflexão, haja vista que pensar a feitura de um sujeito, que é capaz de chegar a verdades últimas, é de um otimismo e confiança na razão humana tão extrema, que não considera todo o autoritarismo subjacente a esta posição, nem todo descaso em relação às outras subjetividades envolvidas, haja vista que vislumbrar o rei-filósofo como condutor dos demais, no sentido de torná-los melhores, inaugura uma postura heterônoma na relação dos sujeitos envolvidos. Hannah Arendt, na sua obra *Entre o passado e o futuro*, já chamou atenção para esse problema, em que, segundo a posição de Platão, um sujeito alcança a verdade e conduz os outros, já que ele dispõe do discurso de verdade e outros apenas da imperfeita opinião, o que reforça o princípio da formação heterônoma dos sujeitos no contexto do espaço público. Consoante Hannah Arendt

“(…)há dois modo de vida diametralmente opostos – a vida do filósofo, tal como interpretada primeiramente por Parmênides e, depois, por Platão, e o modo de vida do cidadão. As flexíveis opiniões do cidadão acerca dos assuntos humanos, os quais por si próprios estão em fluxo constante, contrapunha o filósofo a verdade acerca daquelas coisas que eram por sua natureza sempiternas e das quais, portanto, se podiam derivar princípios que estabilizassem os assuntos humanos. Por conseguinte, o contrario da verdade era a mera opinião, equacionada com a ilusão(…) Esse antagonismo entre verdade e opinião foi elaborado por Platão (especificamente no *Górgias*) como antagonismo ente a comunicação em de “diálogos”, que é o discurso adequado a verdade

filosófica, e em forma de “retórica”, através do qual o demagogo(...) persuade<sup>5</sup>.

Voltando à perspectiva pedagógica de Platão, contudo, temos no diálogo *As Leis*, provavelmente o último escrito por Platão. O Estado ideal é fundado na ilha de Creta, sendo também uma construção mental, e tem por nome “Magnesia”. Se na *República* o Filósofo ateniense entendia que a palavra do rei-filósofo poderia ser considerada justa e a melhor expressão das leis, em “Magnesia” ele vê as leis escritas como algo de suma importância, sobretudo em virtude do conteúdo educativo que possuem: o espírito de uma lei deve envolver a alma do cidadão como verdadeiro *ethos*, isto é, deve fazer com que o respeito seja dado em função do papel que a lei cumpre no aprimoramento da coesão social e não em função do temor com relação às punições que prescreve.

Com efeito, Platão passa a dar mais atenção à extensão dos processos educativos, ou seja, já não interessa tanto quem a educação apontará como apto a governar, mas quantos serão bem formados para o exercício de vida cívica; ou seja, há um avanço no sentido de não centrar mais em apenas um iluminado, que encontrou a verdade última a ser repassada aos outros, entretanto, continua a perspectiva do melhoramento dos sujeitos, via educação e tendo o argumento filosófico participação preponderante.

Assim, o exposto sobre a concepção de Educação e de Filosofia para Platão denuncia, já na Grécia antiga, uma confiança na perspectiva pedagógica e como a Filosofia assume papel de destaque nesse contexto, isto nos conduz a compreender que essa prerrogativa de confiança na razão e na Educação para melhoramento do sujeito tem na cultura ocidental suas raízes.

Entende-se então o porquê de Ocidente tentar forjar um modelo de construção do sujeito que se universalize. Cabe, porém investigar se o momento atual comporta uma universalização, ou se realmente a tradição captou a idéia de melhoramento e emancipação dos sujeitos ou, ao contrário, respondeu a interesses de diversas épocas e sociedades desconsiderando os sujeitos como agentes de transformação. Essas questões, todavia, só iremos enfrentar no tópico seguinte de nossa abordagem, interessando agora analisar o modo como outros momentos da tradição deram continuidade a essa confiança do melhoramento do sujeito mediada pela Educação da Filosofia.

A Filosofia medieval, como herdeira direta da Filosofia grega, haja vista a proximidade de tempo, guardou muito dos gregos, ainda que manifestando um foco teológico as suas problemáticas. As escolas medievais da Filosofia também pensaram uma Educação de otimização do homem, propondo é claro, de acordo com sua epistemologia, o melhor encaminhamento para Deus. Vejamos um expoente. Agostinho, ele desponta como o mais influente pensador ocidental dos

---

<sup>5</sup> *Entre o Passado e o Futuro*. 2. ed. Tradução Mauro W Barbosa de Almeida. São Paulo: perspectiva, 1988. p.289 e 290.

primeiros séculos da Idade Média (476-1453). Com o pensamento de Santo Agostinho, o cristianismo ganhou substância doutrinária para orientar a educação, numa época em que a cultura helenística havia entrado em decadência e a nova religião conquistava espaço. Nesse contexto, Educação e catequese se equivalem – as escolas eram orientadas para a formação dos clérigos, deixando para segundo plano o conhecimento tido por laico.

Tendo o conhecimento um destaque central no construto teórico de Santo Agostinho, ele sempre destacava a atividade pedagógica, porém, a confundia com a fé. Diante desse fato, a Educação da sua época estimulava acima de tudo a obediência aos mestres, a resignação e a humildade diante do desconhecido. Cabe indagar: qual o objetivo dessa resignação e obediência? Não poderia ser outro, a não ser o melhoramento do ser humano, novamente a Educação, iluminada pela Filosofia e sua confiança na razão humana, forjando um sujeito. Aqui precisamente essa pretensa construção ocorre com base na negação de elementos fundamentais do sujeito, como os sentidos e as paixões do corpo. Todavia, para a época, representa o mais coerente. Então, educar tem por objetivo treinar o controle das paixões para merecer salvação numa suposta vida após a morte. Observamos que a Filosofia medieval absorve o princípio de otimização do humano. Assim, o que importa é formar o homem. Como nos gregos, no entanto, essa formação não considera a atuação do sujeito, na perspectiva de Platão, isto é proposto e levado a cabo pelo rei-filósofo ou pelo “iluminado” que abandona a caverna e agora conduz os “cegos” à luz. Aqui na Filosofia medieval, a Igreja, detentora da revelação, aprimora a criança, o jovem e o adulto para o melhor caminho: como diz Agostinho: “não se deve esperar da criança inteligência nem aspirar a ela. O mais importante é a consciência, a disciplina” Assim, a Filosofia de Santo Agostinho desemboca nessa perspectiva em uma pedagogia da heteronomia, na qual o que importa é a lei do outro, ainda que vislumbre o melhoramento do sujeito singular. As regras virá de fora, como ele exprime na obra *De Doctrina Christiana e De Magistro*: a idéia é que o professor não ensina sozinho, mas depende do aluno. Todavia. O aluno emerge como sujeito passivo, surgindo uma relação em que o professor mostra o caminho e o aluno adota. Assim, no contexto social, se reproduz essa mesma doutrina, ou seja, a Igreja mostra o caminho e as “subjetividades” a adotam.

Nessa linha de análise da confiança que a tradição situou na relação Educação e sujeito construído, queremos apresentar a última manifestação desse otimismo. O Iluminismo, sua “crença” fundante na capacidade de a razão emancipar a humanidade.

Aqui nos salta a lembrança o trabalho do Kant, para focarmos um dos expoentes, de modo a pontuar uma perspectiva que vislumbrava o papel da Filosofia na formação dos indivíduos pela internalização de regras universais de moral, visando o aperfeiçoamento do sujeito.

Kant, pela via moral, chega a conclusão que a razão pode e deve conduzir um ser humano para uma posição moral superior, em que se manifeste o elemento

humano emancipado. Para isto, Kant dispõe na estrutura do seu arcabouço conceitual o imperativo categórico, na qual defendia o uso de princípios que pudessem ser universalizados para guiar a conduta moral dos indivíduos “age de tal forma que tua ação possa ser universalizada”. Sendo assim, Segundo Gontijo, Kant é o ponto de culminância da Filosofia da subjetividade que se inicia com Descartes. Nesse percurso, o sujeito desponta como *conditio sine qua non* de possibilidade para tudo o que é, torna-se como eminente pastor do ser<sup>6</sup> mediador universal de todas as coisas que são. O sujeito, neste sentido, apreendido doravante na horizontalidade do ser, passa a usurpar o sentido transcendental no sentido de intrascendível, como condição de possibilidade para tudo que é, ocupando, no cenário da reflexão filosófica, o lugar de princípio de inteligibilidade de tudo o que é o ponto de fuga central a partir do qual se abrem a miríade de perspectivas no mundo.<sup>7</sup>

Assim, parece-nos que Kant, leva a subjetividade às últimas consequências, pois para ele, o sujeito se torna elemento fundante na medida em que, via esclarecimento racional, pode alcançar um estágio superior de emancipação moral. Talvez nenhum pensador. Anterior a Kant tenha expressado tanta confiança no papel formativo da Filosofia junto ao sujeito. Quiçá nenhum outro tenha confiado tanto na razão humana para estabelecer uma subjetividade. Em Kant a felicidade eudemônica do Aristotelismo é destronada, pela via de sua inovadora revolução copernicana, em favor do dever imanente ao homem, concebido, doravante, como sujeito da enunciação, como ser autônomo – numa autonomia, porém, que, na medida mesmo em que, é predatório da alteridade do outro sujeito como sujeito ou como estrangeiro, dissolve-se autofagicamente como subjetividade no impossível reconhecimento; ou seja, a subjetividade se põe, ainda que no relacionamento com outras subjetividades, isto é, o ser humano alcança via razão sua fundação moral última e se põe socialmente emancipado.<sup>8</sup>

Com esse expoente do Século das Luzes, pensamos ter minimamente demonstrado como aquilo que se iniciou com os clássicos, isto é, a confiança na razão, ganhou força na tradição, encontrando no Iluminismo sua maior expressão. O alcance iluminista, no entanto, continuou, granjeou adeptos, adentrou as cortes e contaminou uma época. Voltaire costumava referir-se ao Iluminismo como a “aurora da razão”, na qual estava em preparação um grande século, um momento privilegiado dos espíritos. Kant, por sua vez, ao indagar por sua época, cunhou a resposta, “estamos vivendo numa época de ilustração”. Isto significa para Kant que, embora ainda haja obstáculos que se opõem às luzes, há sinais de que a pouca e a

---

<sup>6</sup> Palavras de Heidegger.

<sup>7</sup> GONTIJO, Eduardo Dias, A abordagem estrutural e a questão do sujeito do ponto de vista da Ética, *Revista Síntese* – Nº69 – Ética e Subjetividade. Belo Horizonte, 1995. p.157

<sup>8</sup> *Ibidem* p.158

pouco está se abrindo o campo para que os homens possam fazer uso livre do entendimento.<sup>9</sup>

Nessa mesma linha de confiança absoluta, Condorcet, ao trazer à tona uma reflexão sobre o seu tempo, à luz dos acontecimentos revolucionários, se indaga com as seguintes perquisições:

Essa diferença de luzes, de meios ou de riquezas, observadas até hoje em todos os povos civilizados; esta desigualdade, que foi agravada e por assim dizer produzida pelos progressos da sociedade, devem-se à própria civilização ou às imperfeições da arte social? Deve esta desigualdade diminuir, para dar lugar a essa igualdade de fato, fim último da arte social(...) Numa palavra, os homens conseguirão alcançar este estado no qual todos possuirão luzes necessárias para conduzir-se segundo sua própria razão nas questões comuns da vida, e mantê-la livre de preconceitos para que possam conhecer bem seus direitos e exercê-los segundo sua opinião e consciência; estado no qual todos poderão, pelo desenvolvimento de suas necessidades; no qual, enfim, a estupidez e a miséria serão apenas acidentais, e não o estado habitual de uma porção da sociedade?<sup>10</sup>

Assim, chega Condorcet, como Kant, a uma resposta positiva e esperançosa, contudo consegue ele ser mais otimista do que Kant e vai além, afirmando:

Nossas esperanças sobre o estado futuro da espécie humana podem se reduzir a três pontos importantes: a destruição da desigualdade entre as nações, os progressos da igualdade num mesmo povo, enfim, o aperfeiçoamento real do homem.<sup>11</sup>

Desta forma, a formulação de qualquer argumento contra o Iluminismo, visando criticar sua esplêndida confiança, quase que cristã, na razão e no melhoramento humano, pode ser considerado herética, haja vista a pujança e a força com que os seus defensores o sustentavam.

Dois séculos após a conquista do ideal iluminista, porém, e a despeito de toda a confiança da tradição na Educação e, portanto, na razão humana, não se observou a emancipação da humanidade. As pessoas não melhoram, no sentido de uma ética da alteridade, que vislumbre o outro como legítimo outro. Ao contrário, manipulam-se em nome de interesses particulares. As misérias não cessaram, as guerras não findaram, o jugo sobre os povos se manteve e se sofisticou por meio do imperialismo de mercado. A ciência, sim, avançou, pois, a despeito de tudo, se tornou tecnologia e responde às necessidades do consumo, e, quando visa ao bem

<sup>9</sup> KANT, I. “Resposta à pergunta: que é Esclarecimento” p. 12. [Kant, I. “Resposta à pergunta: que é esclarecimento?”. In: KANT, I. Textos Seletos. Petrópolis.

<sup>10</sup> CONDORCET. *Esquisse d’um tableau historique des progrès de l’esprit humain*, p.267. [CONDORCET.

<sup>11</sup> Id., *ibid*, p.266.



comum, como na indústria farmacológica, o faz com primazia no lucro e não na beneficência social. Os primeiros a perceber e a trazer à tona tal situação, pelo menos de modo mais contundente, foram Adorno e Horkheimer. Marcados pela experiência da maior guerra promovida pela humanidade, até então e pelas atrocidades dos estados totalitários, nazifascistas, escreveram a respeito do iluminismo:

No sentido mais amplo do progresso do pensamento, o esclarecimento tem perseguido sempre o objetivo de livrar os homens do medo e investi-los na posição de senhores. Mas a terra, totalmente esclarecida, resplandece sob o signo de uma calamidade triunfal<sup>12</sup>

Segundo os frankfurtianos citados, o projeto da tradição e da Filosofia das Luzes fracassou, no entanto, ao proferirem tal sentença, não se satisfazem com os resultados. É evidente que seria maravilhoso ter experienciado tais promessas iluministas. Nesse contexto, apenas estão usando uma análise mais aguda. Foram, então capazes de perceber os limites da Razão humana e de suas pretensões pedagógicas. Assim, agudizaram a crítica: “A humanidade, em vez de entrar em um estado verdadeiramente humano, esta se afundando em uma nova espécie de barbárie”<sup>13</sup>.

Exposto isso, tencionamos avançar para o segundo momento de nossa análise, que tem como pretensão mostrar os limites da Educação e da razão humana no propósito de melhoramento da humanidade. Buscaremos discorrer sobre essas questões, centrando nossa atenção em dois focos, a saber: o educacional e o político. Do ponto de vista educacional, procuraremos demonstrar como na sociedade a Educação se voltou para a lógica da produção, respondendo a interesses de classe e a lógica do capital. Do ponto de vista político, evidenciaremos como foi constituído o ideário de organização, com base na negação dos sujeitos, em favor de verdades absolutas, no intuito, de assim, se aproximar da tese de que a subjetividade mais se encontrou ameaçada do que construída e objetivada em suas relações.

#### **4. Limites da Educação e da razão: ou para subjetividade submissa à ordem laboral**

Quando pensamos no que fez a tradição para dar sentido aos homens, no plano conceitual, nos parecem pouco eficazes suas tentativas, pois o esforço prático efetivado junto à Educação produziu outro objetivo. Objetivo esse pautado na exploração do homem pelo homem. Tal concepção de Educação convivia no plano teórico-filosófico com a expectativa do esclarecimento e da emancipação e, contraditoriamente, no plano pedagógico, os mesmos defensores do esclarecimento propunham uma segregação social. Portanto, Filosofia e Educação a uns e instrução pedagógica laboral para outros, a categoria “emancipação humana”

<sup>12</sup> Adorno, T. W & Horkheimer, M. *Dialética do esclarecimento*, p. 19.

<sup>13</sup> Id., *ibid.*, p. 11.

ou “homem das luzes” emerge como mais uma irresponsável universalização conceitual<sup>14</sup>. Os mesmos iluministas que propunham a emancipação via educação, estabeleciam critérios de quem deve e não deve ser educados de quem merece uma Educação clássica e quem deve apenas ser formado para o trabalho e para o convívio social moralmente correto, fornecendo, assim, material ideológico para a classe dominante emergente, isto é, a burguesia. Fazer valer a produção foi o grande objetivo da sociedade pós-iluminista, principalmente nos interiores das fábricas e dos galpões das grandes multinacionais capitalistas a surgirem depois. O trabalho passou ideologicamente a representar postura digna, moralidade social, responsabilidade pessoal e social, sentido da vida. Com tantos significados, o labor passou a representar um terreno propício para forjar um modelo específico de sujeitos, os que laboram.

Nessa esteira de raciocínio, queremos aqui exprimir alguns posicionamentos de pensadores iluministas que, por mais que tenham se esforçado para identificar Educação com o Iluminismo, acabaram por propor um modelo que na prática só representou a segregação entre os que mandam e os que obedecem, entre os que possuem o poder de gerência e os que produzem, por exemplo, John Locke, a respeito de quem pode e não pode aprender, ou de quem tem as condições para tal ou não, afirmou:

“Ninguém está obrigado a saber tudo. O estudo das ciências em geral é assunto daqueles que vivem confortavelmente e dispõem de tempo livre. Os que têm empregos particulares devem entender as funções; e não é insensato exigir que pensem e raciocinem apenas sobre o que forma sua ocupação cotidiana (LOCKE, s.d.:III, 225)”

Observamos, assim, que esse modelo de emancipação forjou uma só realidade, a dos senhores das fábricas, que podem ter e ofertar aos seus a cultura, em detrimento do operário, que apenas precisa laborar. A respeito das indagações em defesa da localização histórica e o momento vivido, emerge a seguinte reflexão: não é natural que isso seja pensado pelos iluministas, pois eles representavam o ideal burguês?. Não somos ingênuos quanto a isso, contudo, a questão é outra, haja vista a forma como apresentaram o mundo a ser construído, apontando justamente para a superação dos privilégios e injustiças, e determinados posicionamentos apenas agudizam essas realidades e não as superam.

Vejamos o posicionamento de Condorcet que, mesmo buscando legitimar o papel da Educação em igual importância ao que propunha a Ilustração, e mesmo atribuindo a ela uma enorme importância e eficácia, a reduziu, em sua análise, a

<sup>14</sup> Quando aqui tratamos da categoria universalização como produção irresponsável de conceitos, estamos considerando a arbitrariedade por muitos realizada de tomar “fórmulas” prontas de melhoria do humano sem considerar as reais necessidades de existência dos indivíduos, o que acaba por gerenciar uma teoria metafísica sem uma compreensão de mundo, ou ainda uma teoria que apenas considera os conceitos em sua formalidade sem buscar o seu alcance substancial na realidade dos negócios humanos como propõe Hannah Arendt em *A Condição Humana*.

construção de uma moral religiosa no intuito de livrar a sociedade de questionadores. Assim se expressa:

É expandindo as luzes sobre o povo que se pode impedir que seus movimentos se convertam em perigos (Condocert, 1847:390). (...) Frequentemente os cidadãos ofuscados por vis facínoras se levantam contra as leis; então a justiça e a humanidade lhes clamam para empregar só a arma da razão para recordar-lhes seus deveres; por que, então, não desejar que uma instrução bem dirigida lhes torne difíceis de serem seduzidos mais adiante mais dispostos a cederem à voz da verdade? (CONDOCERT, 1847b:447)”<sup>15</sup>

Assim, a via intermediária era a única que podia suscitar o consenso das forças bem-prestantes: educá-los, mas não demasiadamente; o bastante para que aprendessem a respeitar a ordem social, mas não tanto para que pudessem questioná-los; o suficiente para que conhecessem a justificação de seu lugar nessa vida, mas não ao ponto de despertar neles expectativas que os fizessem desejar algo que não estavam chamados a desfrutar. Que melhor, para isto, da que a religião?<sup>16</sup> Assim, observamos o objetivo maior: esclarecimentos para uns, instrução para outros. Sendo assim, o esclarecimento tem localização socialmente definida pelo poder econômico estabelecido. O econômico sobrepôs à criação, o melhoramento do homem foi nessa perspectiva o melhoramento da produção, o que veio impactar positivamente a sociedade capitalista voltada para o mundo do trabalho e do consumo.

Assim, observamos que no bojo da sociedade capitalista, a Educação virou mercadoria e toda sua estrutura ideológica se orienta na reprodução desse sistema perverso de modo que toda e qualquer educação que se pautar por princípios de sociedade de mercado visará também a uma concepção de trabalho que responda aos interesses do capital<sup>17</sup>. Corroboram com esse entendimento os argumentos de Destutt de Tracy sobre a relação trabalho e educação:

Em toda sociedade civilizada existem necessariamente duas classes de pessoas: a que tira sua subsistência da força de seus braços e a que vive da renda de suas propriedades ou do produto de funções onde o trabalho do espírito prepondera sobre o trabalho manual. A primeira é a classe operária; a segunda é aquela que eu chamaria de classe erudita. Os homens da classe operária têm desde cedo necessidade do trabalho de seus filhos. Estas crianças precisam adquirir desde cedo o conhecimento e, sobretudo o hábito e a tradição do trabalho penoso a que se destinam.

<sup>15</sup> Apud. ENGUITA, Mariano. *A face oculta da Escolar*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva – Porto Alegre: Artes médicas. 1989.p. 112.

<sup>16</sup> *Ibidem*.P.112.

<sup>17</sup> SILVA, Ricardo G. A. Trabalho e Educação: um diálogo entre Marx, Hannah Arendt e Habermas. II Encontro Internacional – Trabalho e Formação de Trabalhadores. Mídia eletrônica. Ícone Digital Labor – UFC. ISBN – 978-85-7282-302-9. Fortaleza-Ce. 2008.

Não podem, perder tempo nas escolas (...) os filhos da classe erudita, ao contrário, podem dedicar-se a estudar durante muito tempo; têm muita coisa a aprender para alcançar o que se espera deles no futuro. Necessitam de um certo tipo de conhecimento que só se pode aprender quando o espírito amadurece e atinge determinado grau de desenvolvimento<sup>18</sup>.

Tendo abordado essas questões de Educação, passamos agora ao segundo elemento de investigação, o político, no sentido de mostrar que a expectativa da tradição e do Iluminismo não foram eficazes, no tocante a uma sociedade emancipada na justiça, nos direitos humanos e na governança. Os últimos dois séculos nos apresentaram justamente o contrário, pois o que se observou foi um sofisticado mecanismo de destruição do homem e de suas relações virem à tona. aqui focamos a questão de política e, principalmente, a do totalitarismo, como uma máquina de fabricar cadáveres, haja vista que, nessa perspectiva, campos de concentração e câmaras de gás são instrumentos negadores da política<sup>19</sup>.

A descrição seguinte mostra todo o horror vivido pelos judeus nos campos de concentração, os quais trouxeram à tona toda a capacidade de destruição sistemática do regime totalitário, tanto quanto ele apresentou seu principal método de atuação, a violência:

Nas fábricas da morte [...]. Todos eles morreram juntos, os jovens e velhos, os fracos e fortes, os doentes e os saudáveis; não como povo, não como homens e mulheres, crianças e adultos, meninos e meninas, não como bons e maus, belos e feios, mas reduzidos ao denominador comum do mais baixo nível da vida orgânica em si mesma, mergulhados no abismo mais escura e profundo da igualdade primitiva, como gado, como matéria, como coisa sem corpo nem alma, sem nem mesmo uma fisionomia sobre a qual a morte pudesse imprimir seu selo. É nessa igualdade monstruosa, sem fraternidade ou humanidade [...], que nós vemos, como que refletida, a imagem do inferno. A maldade grotesca daqueles que estabelecem tal igualdade está para além da capacidade de compreensão humana. Mas igualmente grotesca e para além do alcance da justiça humana está a inocência daqueles que morreram nesta ingenuidade. A câmara de gás foi mais do que qualquer um poderia ter merecido, e, frente a ela, o pior criminoso era tão inocente quanto um recém-nascido. (EU, p. 198)<sup>20</sup>.

Conforme nosso posicionamento epistêmico, onde houver violência pode haver tudo, menos política haja vista que a esfera da política é a mesma da liberdade, entendida como possibilidade da construção de espaços públicos via

<sup>18</sup> DESTUTT, M. Conte de Tracy. *Éléments d'idéologie*. Paris, Coutcier, Imprimeus Libraire, 1917, v.1.

<sup>19</sup> SILVA, Ricardo. G.A. *Política e Liberdade em Hannah Arendt*. Ed. Kactus. p.18

<sup>20</sup> "EU" significa: Arendt, 1994a.

linguagem e ação. A experiência observada, porém, foi outra, haja vista todo o mecanismo destruidor de uma razão instrumental<sup>21</sup> posta em ação.

Buscamos, pois, uma aproximação junto à Grécia antiga, na qual o homem helênico, é chamado a ocupar o espaço público, e isso é honra e dever: honra na medida em que torna importante cada cidadão que decide os rumos da *polis*, e dever na proporção que existe um sentimento comum de responsabilidade para com esse espaço. Mantê-lo torna-se, então, uma necessidade, justamente para se contrapor ao mundo vivido na *oikos* que estava marcado pelo uso da força e da violência. A esfera pública não admite violência. Para o grego, onde houver violência, aí não pode residir à política e não há como sobreviver à esfera pública, o que nos leva a concluir ser a violência diretamente antagônica à política e ao espaço público<sup>22</sup>. Assim nos diz Hannah Arendt:

A ação e o discurso eram tidos como coesos e co-iguais, da mesma categoria e da mesma espécie; e isto originalmente significava não apenas que quase todas as ações políticas, na medida em que permanecia fora da esfera da violência, são realizadas por meio de palavras.(CH, p.35).

Nessa perspectiva, temos no primeiro plano a tradição filosófica, que pensou uma política para os negócios humanos fora deles. Assim, foram as posturas idealistas que romanearam a política, apontando como esta deveria ser e esqueceram de considerá-la como é. O que acabou por promover posturas idealistas ou autoritárias. Idealistas por não considerarem a participação dos sujeitos como construtores de seu espaço de convivência, e modelo que emergiu sempre como um receituário a ser seguido. De forma genérica, poderíamos citar posicionamentos como os de Campanella e Thomas Morus. Não nos interessa aqui negar as importantes contribuições desses autores, apenas mostrar seus limites, haja vista que os sujeitos em suas posições sempre ficam em segundo lugar, já que, emergindo um receituário de como devem agir conforme as descobertas de algum iluminado, aos homens cabe apenas segui-los. A nosso ver, esse modelo esvazia o espaço público e desrespeita os sujeitos. Não criamos dessa maneira a possibilidade de elaborar subjetividades autônomas, ao contrario, forjam-se seres humanos submissos.

Uma Educação que vise à constituição de subjetividades abre as possibilidades ao debate, a disputa de idéias; mantém vivo o outro, o diferente, o plural, pois uma política que só vise o uno sempre desemboca em experiências de submissão de uns que pensam ter encontrado a verdade em detrimento dos seus diferentes.

Demonizar o plural e o diferente foi justamente o que levou Adorno, Arendt e outros, de sua época, a entender em que o projeto iluminista havia fracassado.

<sup>21</sup> SILVA, Ricardo. G. A. *Política e Liberdade em Hannah Arendt*. Ed. Kactus p.25

<sup>22</sup> Ibidem. p.56.

Isto, talvez, ganhe formas mais contundentes quando, já imersos em nossos dias, presenciemos os atos terroristas de 11 de setembro, que, a despeito de toda legitimidade que se queira dar em nome da opressão imperialista temos na verdade constituído em ambos os pólos tanto no imperialismo econômico como no fanatismo religioso, o germe da destruição do plural, do diferente, do outro, em favor do uno e do autoritarismo. Cabe nos perguntar: que sujeitos e que mundo queremos fundar, a partir de então?

### **5. A Educação como transformação: ou a possibilidade de estabelecer a subjetividade autônoma**

Resta-nos agora, expressar nossos posicionamentos, discutir o último elemento da nossa tríade problematizadora, ou seja, a realização de uma subjetividade autônoma.

A respeito das reflexões críticas em torno da confiança na razão e da esperança iluminista, não queremos exibir uma atitude pessimista negadora da subjetividade e de suas possibilidades. Tencionamos, porém, firmar essa posição, isto é, só podemos ter possibilidades. Nessa perspectiva, de construção de subjetividade, são possibilidades que devem emergir e não certezas, que encaminham procedimentos e recomendam regras e atitudes as quais, por vez, desembocam em autoritarismo e heteronomia.

Uma Educação que vise à consolidação autônoma dos sujeitos os considera em sua história de vida e em seus horizontes de sentido, não lhes impondo posicionamentos extraídos fora de suas realidades e, se, por eventualidade, estes forem pontuados, sua garantia única será de mais uma ideia a ser considerada e não termo fechado a ser seguido.

Nessa linha de estruturação, buscamos, pois, encontrar um modelo de sociedade, de Educação e de espaço público, capaz de legitimar os indivíduos que neles habitam, de modo a trazê-los para a luz das discussões, não na perspectiva da tradição de um iluminado, que encontra a verdade e promove a emancipação aos demais. Aqui, o que é iluminado é o *lócus* da discussão e debate, sejam eles a instituição escolar, a praça, ou foro político de determinações, ou seja, o núcleo duro da questão que desponta é a possibilidade dos sujeitos se fazerem sujeitos.

Assim, o recobro a ser conquistado, passa por essa valorização da ação dos indivíduos e do seu discurso, da sua fala; transita pelo retorno à constituição de um espaço público que possa ser mais interessante e fundamental do que aquilo que é da ordem do particular (*idíou*). A Modernidade legou-nos um mundo público esfacelado e sem sentido político e educacional.

Em outras palavras, aquilo que determinava as relações no interior do *óikos* (casa) invadiu o mundo público, determinando, aí também, os rumos da vida. O que se observou foi uma profunda inversão, em que a política e a formação dos sujeitos perderam seu sentido original e se tornaram servos das determinações do fator

econômico, o que abriu um precedente para posições autoritárias e violentas, portanto, antipolíticas, em sentido lato, e destruidora do espaço público.

O espaço público foi sendo perdido, na medida em que noções pré-políticas foram ganhando espaço e força. Os modernos, com sua teoria do contrato, invocaram a soberania e toda espécie de violência para dar sustentação às suas teorias políticas. O Estado Nacional cresceu sobre alicerces semelhantes, o que comprometeu significativamente a noção de esfera pública. A compreensão da Modernidade situou as necessidades da vida no seio da vida pública, ou seja, otimizou a família e a sua principal figura de controle, o *pater familias*, entrando em contradição com a proposta da pólis<sup>23</sup>.

A polis diferenciava-se da família pelo fato de somente conhecer iguais, ao passo que a família era o centro da mais severa desigualdade. Ser livre significava ao mesmo tempo não estar sujeito às necessidades da vida nem ao comando de outro e, também, não comandar. Não significava domínio, como também não significava submissão. Assim, dentro da esfera da família, a liberdade não existia, pois o chefe da família, seu dominante, só era considerado livre na medida em que tinha a faculdade de deixar o lar e ingressar na esfera política, onde todos eram iguais (CH, p. 42)

Nesse contexto, destacamos que a formulação de subjetividades autônomas emerge como uma prática livre, em que homens e mulheres, minimamente emancipados de suas necessidades primárias e respeitados em suas particularidades, e como membros de uma comunidade, deliberam sobre o que é e o que não é satisfatório. Para eles, de outra forma, não temos subjetividades autônomas e sim sujeitos conduzidos por heteronomias, que, ao longo da história apareceram como guia dos sujeitos. Na Antiguidade, os mitos; no mundo medieval, a Igreja; na Modernidade, a verdade racional iluminada de alguns, cabendo, portanto, romper com essas experiências, para criar espaços de debate e autoafirmação dos sujeitos. Nesse sentido, acreditamos ter o ensino de Filosofia nas suas mais variadas esferas de atuação um papel importante, que é o de possibilitar o debate da proposição de ideias, propiciar, enfim, que os sujeitos sejam sujeitos.

Por fim, como assinala Paulo Freire, é preciso possibilitar, pela Educação, que é essencialmente política, a superação dos aprisionamentos para promover-se em direção a uma assunção da identidade subjetiva, por meio do perene exercício do diálogo autônomo e consciente de si e dos outros<sup>24</sup>.

<sup>23</sup> Ibidem. p. 57

<sup>24</sup> FREIRE. Paulo. Pedagogia da Autonomia. Rio de Janeiro. Paz e terra. P.44.

### Referência Bibliografia

ADORNO, T.W & Horkheimer, M. **Dialética do esclarecimento**. Trad. José Lino. São Paulo. 1983

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 1988.

\_\_\_\_\_. **A Condição Humana**. [trad. Roberto Raposo] Rio de Janeiro. Forense Universitária. 2001.

\_\_\_\_\_. **Essays in Understanding: 1930-1951**. Jerome Kohn (org.). New York: Harcourt Brace & Inc., 1994.

BICA, Luis. “Subjetividade, Existência e Auto-Realização”. **Revista Síntese** – nova fase V.20 n° 63, p.646. 1993.

BONIN, Luiz Fernando Rolim. Individuo, cultura e sociedade. In: STREY, Marlene Neves et.al. **Psicologia contemporânea**- livro texto. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998

CONDORCET.. *Esquisse d’ un tableau historique des progrès de l’esprit humain*. Paris, Garnier-Flamarion, 1988.

DESTUTT, M. Conte de Tracy. **Éléments d’ Ideologie**. Paris, Coutcier, Imprimeurs Libraire, 1917, v.1.

ENGUITA, Mariano. **A face oculta da Escolar**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva – Porto Alegre: Artes Médicas. 1989

GONTIJO, Eduardo Dias, “A abordagem estrutural e a questão do sujeito do ponto de vista da Ética”, **Revista Síntese** – N° 69 – Ética e Subjetividade. Belo Horizonte, 1995.

KANT, I. “Resposta à pergunta: que é Esclarecimento” In: KANT, I. **Textos seletos**. Petrópolis. 1998.

OLIVEIRA, Renato José de. **Utopia e Razão: pensando a formação ético política do homem contemporâneo**. Rio de Janeiro: Eduerj, 1998

FREIRE, Paulo, **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo. Paz e Terra. 1996.



WERNER.Jaeger. **Paidéia**: a formação do homem Grego. [trad. Artur M, Parreira]4º ed. São Paulo. Martins Fontes, 2001.

SILVA. Ricardo G. A. **Trabalho e Educação**: um diálogo entre Marx, Hannah Arendt e Habermas. II Encontro Internacional – Trabalho e Formação de Trabalhadores. Mídia eletrônica. Ícone digital Labor – UFC. ISBN – 978-85-7282-302-9. Fortaleza-Ce. 2008.

SILVA. Ricardo. G. A. **Política e liberdade em Hannah Arendt**. Tauá-Ce, Kactus, 2008.

#### SUBJECTIVITY AND EDUCATION: A CRITICAL REFLECTION

Abstract: In this paper we aim to discuss the relationship between education and Subjectivity. Our eye sees a problem issue that is, the educational process can emancipate the human being? From this perspective we consider the role of philosophy as conceptual and pedagogical knowledge seeking within the Western tradition to identify the positions on the issue and talk with them critically. We favor as a method to literature, while exegesse textual.

Keywords: Education, Subjectivity, Philosophy

Recebido em 18 de abril de 2010; aprovado em 15 de junho de 2010.