

Sujeito, subjetividade e educação: as bases fundantes do discurso pedagógico moderno

Vitor Hugo Mendes*

Resumo

Constituída sobre os fundamentos da subjetividade e do sujeito, a educação moderna, em sua re-flexão pedagógica, recortou o sujeito da educação, sob a medida de sua natureza metafísica racional-cognitiva. A partir da fixação desse ponto de vista, os fins da educação (na filosofia) e as estratégias da ação educativa (mediante as ciências), seguindo os moldes de uma racionalidade objetivadora (instrumental), transformaram o sujeito em um tipo de regularidade pedagógica compacta e globalizante. Inerente ao pensamento da época moderna, a educação, em suas diferentes modulações pedagógicas (humanista, liberal e crítica), reivindica como finalidade investir na capacidade autorreflexiva do ser humano para torná-lo consciente, crítico e emancipado, numa palavra, sujeito. Em uma leitura retroativa, neste trabalho buscamos aprofundar as relações entre sujeito, subjetividade e educação, de modo a compreender as bases fundantes do discurso pedagógico moderno. Diante das simplificações teóricas que repro-

duz os efeitos da propalada crise da educação – sobretudo na impertinência de uma cultura que se diz “pós” todas as coisas –, um rebuscar mais acurado de nossas heranças, historicamente constituídas em aprendizagens, pode significar um modo interessante de seguir em frente. O que se pretende é aprofundar a temática, ampliar o diálogo e se inserir, de modo consequente, numa interlocução que busca compreender o discurso pedagógico moderno em seus desdobramentos atuais.

Palavras-chave: Sujeito. Subjetividade. Educação. Discurso pedagógico.

* Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atualmente é professor e pesquisador da Universidade do Planalto Catarinense. E-mail: mendevh@terra.com.br

Recebido: 05/05/09 – Aprovado: 27/05/09

Introdução

O sujeito da educação é uma concepção tipicamente moderna, que se delineia com o desenvolvimento da modernidade ocidental. A educação moderna, por assim dizer, caracteriza-se pela emergência do sujeito como medida de todas as coisas, o ser humano em sua capacidade de conduzir o destino de sua história por sua própria razão.

Trata-se de um processo amplo e complexo para o qual concorrem inúmeros empreendimentos na busca de constituir, mediante o sujeito, uma pretensa autonomia humana e social. A esse ideário corresponde uma inevitável atração pelas questões educativas. Um tipo de interesse que culmina, muito embora a sua multiplicidade de significações e tendências, na conformação do discurso pedagógico moderno, em cuja base está o sujeito consciente de si, responsável por seus atos e, portanto, passível de ser educado.

Seguindo o fio condutor da modernidade, o sujeito da educação comparte as vicissitudes “de uma época em que o homem pretendeu constituir-se sujeito, capaz de dominar a si e o mundo, produzir verdades universais, superar as forças mágicas e emancipar-se de todas as formas de heteronomia”. (HERMANN, 1999, p. 38). O sujeito, assim como a subjetividade, é produto de um contexto histórico que reivindica, articula e instaura, de modo progressivo, o protagonismo dos homens e mulheres na ordem social do mundo. Dessa maneira, a definição do sujeito moderno implica liberdade e autonomia, metatarefa indissociável do progresso da razão e do fazer educativo.

Esse processo – já prefaciado na formulação do *cogito, ergo sum cartesiano* –, que se adensa e se estabelece, sobretudo, a partir do *Aufklärung* (esclarecimento) e da conformação da *Bildung* (formação), constitui a própria possibilidade de os tempos modernos cunharem as suas bases de fundamentação e, assim, legitimarem o pensar e o agir do sujeito. A essa tarefa, entre outros, cada um ao seu modo, dedicam-se Kant, Hegel e Marx.

No horizonte da metafísica da subjetividade, contornando as suas debilidades, potencializam-se, ao máximo, as propriedades racionais do sujeito. Guiado pela produção de si mesmo, no artifício de sua razão – transcendental, totalizante e sintetizadora –, o sujeito, e sua crescente soberania, progride no ritmo de sua capacidade de dominar (objetivar) a natureza, mais precisamente, na habilidade conjugada de exercer o controle sobre as possibilidades indubitáveis da razão, do conhecimento, da ciência e da técnica. Em meio a tudo isso, o recurso educativo torna-se indispensável em se tratando de delinear os procedimentos pedagógicos que possam favorecer e realizar o ideal do sujeito autônomo e emancipado. A subjetividade moderna torna-se o referencial que fundamenta, estrutura e disciplina o discurso pedagógico e, por sua vez, a prática educativa.

Não obstante tudo isso, hoje a situação de crise generalizada, que tem a sua interface visível na educação, não é mais nem menos que a crise da modernidade, do sujeito e da subjetividade. (PRESTES, 1996, p. 11). Nesse sentido,

a educação, enquanto particularmente imbricada na configuração do sujeito moderno, é, talvez, a maior vítima da reverberação sistemática que antagoniza os ideais da modernidade. No desenvolvimento deste trabalho, refazemos o percurso de uma história na qual se pretende deslindar algumas tendências constitutivas da relação entre sujeito, subjetividade e educação, tendo em consideração suas implicações na configuração do discurso pedagógico moderno.

Diante das simplificações teóricas que reproduzem os efeitos da propalada “crise da educação” – sobretudo na impertinência de uma cultura que se diz “pós” todas as coisas –, um rebuscar mais acurado de nossas heranças, historicamente constituídas em aprendizagens, pode significar um modo interessante de seguir em frente. O que se pretende é aprofundar a temática, ampliar o diálogo e se inserir, de modo consequente, em uma interlocução que busca compreender o discurso pedagógico moderno em seus desdobramentos atuais.

Sujeito, subjetividade e educação: uma questão moderna

É com o advento dos novos tempos, tal como foi anunciado pelos movimentos do humanismo e do Renascimento, a partir do século XV, que se deflagra a prodigiosa fermentação sociocultural moderna. Em toda essa movimentação estava presente o caráter agônico de um processo civilizatório que, durante séculos, sob a tutela da ordem medieval, colonizou o mundo europeu. Nesse sen-

tido, a emergência dos tempos modernos coincide, de um lado, com o esfacelamento da cristandade e o definhamento do poderio teológico-eclesiástico que a cimentava, imiscuído nos traços do feudalismo; de outro, mediante a quebra das antigas crenças, da fragmentação do saber e da verdade constituída, com a urgência de cunhar novos fundamentos para os processos sociais (econômicos, políticos e culturais) em desenvolvimento.

Na indisciplina do Renascimento humanista, não apenas novas concepções de mundo ganham importância e destaque, mas, sobretudo, um crescente interesse pela condição humana no mundo. Em tom de polêmica, por sua vez em decidida iconoclastia, tematiza-se o humano em toda a sua magnitude histórico-imanente. Pouco a pouco se atribui um papel proeminente à razão e, na mesma medida, há uma busca incontornável de compreender o pensar e o agir humano.

O desenvolvimento da objetividade científica, já preconizado nas proposições de Bacon (1561-1650) e Galileu Galilei (1564-1642), tornam-se elementos indispensáveis no desenvolvimento da ciência e, por conseguinte, na investigação das possibilidades humanas na produção do conhecimento e no domínio do mundo.

Com variações diversas, tal como mostram o empirismo e o racionalismo, constituem-se as novas bases da racionalidade nascente, polarizada em um sujeito que conhece e, portanto, reconhece a infinidade de objetos presentes no mundo mediante a representação.

No âmbito da filosofia, por sua vez, no solo fecundo das ciências empírico-matemáticas, foi tarefa de Descartes (1596-1650) erigir as bases preliminares de uma reviravolta antropológica que ampara, na interioridade do sujeito, o critério de objetividade, o crivo supremo da verdade.

Enquanto as certezas do homem medieval eram deduzidas da fé – o conhecer dado pela Revelação –, o que se coloca em pauta com Descartes é a necessidade de assegurar uma base racional capaz de garantir a autonomia do conhecimento humano em sua relação com os artefatos do mundo. Nesse sentido, a justificação cartesiana da “verdade primeira” toma como ponto de partida a dúvida metódica.

A intuição da verdade indubitável, com que se depara Descartes, encontra a sua máxima na formulação do *cogito ergo sum* (Penso, logo existo). “À medida que o cogito é o referencial fundamental das certezas, o sujeito desvincula-se de uma ordem externa que lhe dá sentido, como ocorre no medievo, e é ele mesmo doador de sentido.” (ESTRADA, 2003, p. 83). Estava assim assegurado um modo de justificação em cuja base está o sujeito. Não se trata propriamente da emancipação do homem, mas, dessa maneira, dotado de razão (*cogito*), pavimentava-se o caminho de sua liberdade, “a própria essência do homem é modificada na medida em que se modifica a base do seu relacionamento com os entes”. (SIMON, 1979, p. 15).

Embora configurada sob o resíduo de uma mentalidade teológica, a perspectiva renovada do fundamento

metafísico de Descartes reivindica uma nova causalidade do pensar, que entrelaça conhecimento e natureza humana. “Pensar é representar, trazer as coisas diante de si mesmo como representadas; desse modo, a consciência de si é condição de possibilidade para a consciência do objeto.” (HERMANN, 1999, p. 41).

Apartir do cogito cartesiano, a consciência subjetiva do sujeito opera como projeção unificadora do conhecimento, a determinação da verdade enquanto certeza da razão. “É pelo pensar e somente graças a ele que eu sou sujeito. A subjetividade é algo meramente inteligível ou intelectualmente acessível e sustentável. Ela possui então, fundamentalmente, o caráter essencial do pensamento, isto é, a universalidade.” (BICCA, 1997, p. 157). Compreendida dessa maneira, a subjetividade mostra-se um tipo de recurso pelo qual, mediante esforços sucessivos, busca-se dar fundamentação à estrutura reflexiva do sujeito transformada em *subjectum* (*hypokeimenon*), aquilo que, na perspectiva dos gregos, designava o que está subjacente, o permanentemente presente.

É sob o impacto dessa reviravolta instaurada por Descartes – a consciência subjetiva, racional e autônoma – que se desenvolvem, de modo geral, as questões pertinentes à formação do homem moderno. O *subjectum* (sujeito) – enquanto fundamento da razão e o caráter metódico das ciências, como caminho de investigação – torna-se o indicativo do discurso pedagógico, voltado a se apropriar, desenvolver, aperfeiçoar e dominar a natureza humana mediante os alcances do conhecimento. Nesse sentido, a educação

como conquista de uma intencionalidade consciente e responsável mostrou-se, desde então, uma meta para a qual se orientaram inúmeros esforços, creditando na tese do melhoramento humano, um ideal inalienável.

Diante de tais perspectivas, numa situação na qual as exigências sociais de liberdade e emancipação passam a ter prioridade, dada a sua importância, é no contexto revolucionário do século XVIII que a questão educativa é retomada em sua justa medida moderna: forjar em cada homem a consciência de “sujeito humano socializado e civilizado, ativo e responsável”. (CAMBI, 1999, p. 326). Posta a importância da educação nesse novo clima sociocultural, pode-se dizer que é no século XVIII – o Século Pedagógico – que se efetivam, propriamente, as bases normativas do discurso pedagógico moderno, um projeto carregado de futuro. Os feitos já obtidos no âmbito da racionalidade moderna – subscrita na subjetividade –, com todas as suas implicações para o esclarecimento (*Aufklärung*), são decisivos na constituição do sujeito da educação na delimitação de um programa de formação do espírito (*Bildung*).

O modo moderno que se inicia nesse momento, diverso e divergente em sua noção de sujeito e de subjetividade, – basta lembrar a controvérsia, ainda insolúvel, entre empirismo *versus* racionalismo –, ampliada pela posição romântico-iluminista assumida por Rousseau (1712-1804), explicita, ao menos em parte, o panorama complexo que envolve o *Aufklärung*. A perda irrevogável do fundamento teológico, o incremento

da secularização e o desenvolvimento dos direitos da razão repõem, em nova moldura o problema do aprimoramento da natureza humana e, assim, em primeiro plano, a questão educativa.

Ao caráter universal, necessário e intemporal de natureza (princípio, substância, essência) – natural ou transcendente, existente em si e por si, a cujo determinismo também a natureza humana, está submetida – engendra-se uma contraposição que radicaliza sua aposta no projeto de uma razão esclarecida capaz de libertar a humanidade. A vida social em seu conjunto reclama, na progressiva ascensão da burguesia, por um processo de reformas que torne mais ágil, dinâmica e tangível a autodeterminação do seu destino antropocêntrico.

A força motora que inerva e fundamenta essa tarefa prioritária consiste no reposicionamento do sujeito, que articula uma razão capaz de conhecer, intervir e controlar a natureza. Enquanto esta – a natureza – opera de forma mecânica, numa relação de causa e efeito, aquela – a razão – permite ao homem liberdade de escolha e um agir peneira de alternativas. Todavia, embora demiurgo de si mesmo, a livre-iniciativa humana demanda educação (a formação de suas virtudes, o desenvolvimento de suas capacidades e a potencialização de sua autonomia), como ressalta Cambi:

A educação é o meio mais próprio e eficaz para dar vida a uma sociedade dotada de comportamentos homogêneos e funcionais para seu próprio desenvolvimento: é a via melhor para renovar no sentido burguês – individual e coletivo ao mesmo tempo – a formação dos indivíduos, subtraindo-a a qualquer

casualidade e investindo-a de finalidades também coletivas. A educação recebe cada vez mais em delegação um (ou o) papel chave da sociedade. (1999, p. 326).

Ainda que no avançado do tempo o processo de capturar, compreender e encaminhar as exigências emancipatórias dos tempos modernos por meio da educação tenha requerido uma adesão irrestrita dos diversos mestres do pensamento esclarecido, precisamente aqui se destaca a intervenção de Kant (1724-1804). Na convergência de muitos aspectos, quer no campo da racionalidade, quer em sua precisa derivação pedagógica, coube a Kant reformular os traços basilares do sujeito e da subjetividade moderna.

Propugnando o uso público da razão, Kant exorcizou todo e qualquer tipo de dogmatismo (da revelação, da autoridade e do Estado), convocando a todos, indistintamente, para romper o estigma da menoridade autoculpada. Percorrendo o caminho já feito pelo racionalismo e pelo empirismo, Kant retoma o problema da “razão” e do “conhecimento” em toda a sua amplitude. Em sua revisão, ao distinguir as oposições e ao aproximar as diferenças, o filósofo propôs o arcabouço de sua crítica da razão. Por sua vez, como faz notar Prestes, “em toda a arquitetura conceitual elaborada no criticismo, está presente a visão antropológica. O homem, ser animal e racional, orienta-se para uma construção de mundo que ele (apenas ele) define e configura”. (1996, p. 38).

É a partir da razão crítica, e, portanto, do sujeito (transcendental), que o sis-

tema filosófico proposto por Kant retira as suas consequências para a educação, atribuindo-lhe destacada importância. Sob o influxo do sujeito transcendental como condição do conhecimento, Kant desenvolve uma teoria do conhecimento em que a educação pode amparar sua fundamentação pedagógica.

À medida que a consciência de si se desdobra, determinando a possibilidade de um sujeito epistêmico e, ao mesmo tempo, moral, põem-se as condições indispensáveis para a identidade característica do eu enquanto autoconsciência, mas, também, como reconhecimento do outro (alteridade). Isso constitui na perspectiva kantiana a base do princípio da igualdade, porque a razão, indistintamente, acessível a todos estabelece um parâmetro de mútua responsabilidade. Para Prestes,

esse processo, nas sociedades modernas, requer educação no sentido da formação de um projeto humano, a ser orientado por uma racionalidade que não seja apenas dominadora em relação à natureza, mas que seja orientada pelo interesse da liberdade. (1996, p. 38).

Profundamente imbuído da movimentação moderna de esclarecimento, Kant se beneficia de condições que lhe permitem delinear, mediante os alcanços da racionalidade, os elementos basilares que fundamentam e articulam o projeto de sociedade em construção. Nesse sentido, não há como desvincular a busca pelo aperfeiçoamento humano, indicado pela razão, da busca pelo aprimoramento do processo educativo. A constituição de um programa pedagógico é, ao mesmo tempo, produto e im-

pulsor da modernidade que se efetiva no *Aufklärung*.

É na obra *Sobre a pedagogia* que o professor de Königsberg reúne e sistematiza os elementos fundamentais da obra educativa em sua unidade indissolúvel com os progressos da razão. Considerando as exigências da época e os alcances emancipatórios presentes no incremento da razão, Kant concentra no empreendimento pedagógico o elemento fundamental de constituição do sujeito, da cultura do espírito, enfim, o caráter iniludível de desenvolvimento da humanidade. Educar é uma arte que, para ser levada a termo, precisa ser aperfeiçoada ao longo de várias gerações. E quanto mais essa prática se aplica no desenvolvimento moral do homem, tanto mais se pode compreender, ressalta o autor, que a educação se mostre como o maior e o mais árduo problema que pode ser proposto aos homens.

Para Kant o homem é, das criaturas, o único que precisa ser educado. Na mesma medida, a educação é o caminho indispensável de sua humanização. Se, de um lado, fazem-se necessários os cuidados elementares que lhe permitam sobreviver (alimentação, proteção), de outro, não se pode descuidar da disciplina e da instrução com a formação (*Bildung*). A disciplina adquire nesse processo um papel preponderante. Sob sua custódia, em seu caráter negativo, o homem transforma a sua animalidade em humanidade. A disciplina, que deve começar desde cedo, é a mediação que permite ao homem conformar-se às leis da humanidade. Por sua vez, a instrução tem o seu caráter construtivo

e, portanto, positivo e irrecusável, pois implica desenvolver o que de mais nobre pertence à natureza humana: sua razão e sua liberdade. O homem necessita de sua razão para alcançar a cultura, sendo esse o sentido próprio da instrução.

Com essa perspectiva, o ideal preconizado por Kant corresponde aos anseios modernos de progresso, igualdade e liberdade. Portanto, o projeto educativo assume uma dimensão cosmopolita, em cuja meta a projeção de um futuro melhor exige orientar as disposições da natureza humana de acordo com a sua destinação finalística, qual seja, o pleno desenvolvimento da ideia de humanidade. No entanto, alerta Kant, “essa finalidade, pois, não pode ser atingida pelo homem singular, mas unicamente pela espécie humana”. (1999, p. 19).

Kant dispõe uma razão que, tanto em sua filosofia quanto em sua pedagogia, remete ao sujeito o princípio regulativo que tece a vida da humanidade. Entretanto, o procedimento formal da razão em sua definição prática, o dever ser (imperativo categórico) do agir, nem sempre condiz com o livre escolher do homem. Resulta que, para Kant, “um dos maiores problemas da educação é o poder conciliar a submissão ao constrangimento das leis com o exercício da liberdade. Na verdade o constrangimento é necessário!” (1999, p. 32). Embora sem conseguir solucionar esse impasse, a autoconsciência de que pode dispor o homem no uso da razão é o aspecto central da contribuição kantiana para a filosofia e para a educação.

Perseguindo o clima de época, isto é, as questões do homem moderno como

sujeito – “um ser vivente capaz de resposta, julgamento e ação sobre o mundo” (BERMAN, 1995, p. 27) –, nos movimentos na direção de Hegel (1770-1831), contemporâneo e crítico da elaboração kantiana, encontramos uma visão mais acurada da subjetividade e, com efeito, da *Bildung* (formação) que configura a educação moderna.

Destarte, se considerarmos, como faz Habermas (2000), que Hegel, embora não seja o primeiro filósofo que pertence à modernidade, é o primeiro para o qual a modernidade se torna um problema e, ainda, que o problema reside, fundamentalmente, na reapropriação da subjetividade, temos à mão um atalho indispensável em se tratando de percorrer um caminho, senão intransitável, ao menos, de difícil acesso.

Em reconhecendo os limites do nosso empreendimento, podemos dizer que a depuração do pensamento filosófico, afiançada por Hegel, sob a forma dialética, reclama o sentido da história que reverbera contra a condição limitada do sujeito transcendental (kantiano) cindido em sujeito – objeto. Sob esta modulação deriva uma razão individual e monológica que intimida e limita as possibilidades do sujeito na produção de si mesmo (autocriação). A esse embotamento da razão Hegel contrapõe o sentido moderno de tempo como autoconsciência, do qual retira o conceito de razão histórica.

Na perspectiva hegeliana, “a razão não é vítima do tempo que lhe roubaria a verdade, a universalidade, a necessidade. A razão não está na história; ela é a história. A razão não está no tempo,

ela é o tempo. Ela dá sentido ao tempo”. (CHAUÍ, 1995, p. 80). Dessa maneira, o caráter sintético da razão (o universal) não é ponto de partida *a priori*, mas, ponto de chegada, providência que caracteriza o movimento do espírito absoluto que entrelaça na história a unidade necessária do objetivo e do subjetivo. Como expressa Hegel, “o que é racional é real e o que é real é racional”. (1997, p. XXXVI).

Hegel, de fato, refaz o percurso de uma história da razão que situa a razão na história. O caráter efetivo desse processo é a consciência-de-si que se eleva à universalidade, isto é, o princípio da subjetividade moderna, ou seja, a revigorada metafísica da subjetividade. Essa razão que sabe a si mesma, dialeticamente, constitui, em sua forma mais elaborada, o sentido preciso de autonomia do sujeito pretendido pela modernidade. O que permite ao indivíduo, no reconhecimento do outro, ascender à esfera da universalidade, na perspectiva hegeliana, vincula-se à ideia de formação cultural (*Bildung*), enquanto trânsito mediador do seu estado inculto até o saber absoluto. Desse ponto de vista, a tarefa educativa consiste na formação do indivíduo universal.

Segundo a análise de Habermas, no princípio da subjetividade Hegel busca referendar as mais diversas manifestações da cultura moderna (HABERMAS, 2000, p. 26), da qual, sem dúvida, a educação é a filha predileta. Não sem motivos, a formação cultural é o núcleo fundamental da fenomenologia do espírito, processo pelo qual no horizonte da totalidade o indivíduo particular dá sentido à sua existência imediata.

Em muitos aspectos, ao restaurar a noção de *paideia* como *Bildung*, Hegel encarece a primazia da identidade do sujeito que se renova mediante relações que se transformam segundo o movimento da sociedade e da história. O efeito geral é colocar no centro do percurso educativo a subjetividade do sujeito como ponto culminante do processo histórico do conhecimento, um trabalho árduo, que não se esgota no em si da consciência, mas na interação entre identidade e alteridade presumida na ação do espírito absoluto.

A consumação da razão, no sistema totalizante de Hegel, pela posição do espírito absoluto já no curso da primeira metade do século XIX ensejou uma disputa ferrenha entre os seus discípulos, a “esquerda” e a “direita” hegeliana. Marx, direcionando o debate com esquerda hegeliana, considera que Hegel “caiu na ilusão de conceber o real como resultado do pensamento, que se concentra em si mesmo, se aprofunda em si mesmo e se movimenta por si mesmo”. (1977, p. 219). Crítico desse caráter excessivamente abstrato da razão, em sua inversão materialista, Marx radicaliza as determinações materiais da racionalidade em favor da práxis social do sujeito. Assim, se o ponto de partida é a vida real de seres humanos reais, não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência, pois a produção das ideias, das representações, se engendra na produção material da existência. (MARX; ENGELS, 1996).

Diante de uma vida social dilacera- da pelas distorções socialmente impostas pela luta de classes, Marx reconhece a ambiguidade da razão, conferindo-lhe

um novo uso próprio, o de falsa consciência. Sua concepção de ideologia desvela o jogo de interesses que deforma a consciência e submete o homem ao estado de alienação. Por sua vez, Marx aposta na reversão dessa situação. O processo de superação da alienação exige, outra vez, uma consciência crítica capaz de auto-crítica, vanguarda que consiste na práxis do sujeito, que, prefigurado na classe revolucionária, resguarda o sentido da igualdade de todos os homens, em cujo fim está a sociedade comunista. “A educação deve ter uma função conscientizadora e contribuir para a organização da classe social proletária tendo em vista o projeto revolucionário.” (MÜHL, 2003, p. 232).

Antagonizando burguesia e proletariado, a proposta marxista rompe com uma ancestralidade pedagógica idealista e neutra, postulando as suas implicações ideológicas no conflito da luta de classes. Nesse sentido, a própria educação escolarizada focaliza o paradoxo das relações sociais que se produzem e se reproduzem na sociedade capitalista. A escola, como uma instituição reflexa desse modo de organização da atividade produtiva, não está isenta de contradições, o que exige, para uma mudança social, a transformação do complexo educativo.

Como se pode notar, não obstante a peculiaridade de cada formulação teórico-filosófica, em sua pretensão pedagógica predomina o sujeito dotado de razão, capaz de realizar o ideal de emancipação, autonomia e liberdade que perpassa o horizonte de mundo inaugurado com a chegada dos tempos modernos. A educação, sob o influxo da escola e da

pedagogia moderna, é a instância que, combinada aos conteúdos normativos da modernidade – autoconsciência, auto-determinação e autorealização (HABERMAS, 1990, p. 21) –, traduz, ampara e materializa o impulso fundamental da formação cultural (*Bildung*) do esclarecimento (*Aufklärung*): o sujeito como artífice do pensar e do agir.

Nesse sentido, as diversas concepções teóricas – o *cogito* (Descartes), o sujeito transcendental (Kant), o espírito absoluto (Hegel), o sujeito da práxis (Marx) –, crivadas no artifício especulativo da filosofia e no estatuto pragmático da ciência, permitiram que a noção de sujeito fosse visualizada no discurso pedagógico em sua forma prático-operativa: aquele que exerce ação, controle e domínio sobre a natureza humana, fecundando as mais diversas práticas educativas. Os distintos momentos dos tempos modernos, buscando decifrar os códigos da subjetividade, convergem em disciplinar o discurso pedagógico às diversas modulações da fundamentação racional moderna. Todavia, em ambos os casos razão e educação são faces distintas da mesma estrutura modelar que rejunta a modernidade: a subjetividade e o sujeito moderno.

A título de palavras finais

Endereçada na expectativa do sujeito como artífice do pensar e do agir sob a guia da razão, a educação moderna desenvolveu-se pari passo com o princípio da subjetividade moderna. Essa portentosa arquitetônica apreendida enquanto tal na filosofia, em sua formulação transcendental e dissemina-

da no interior das ciências, estabeleceu, historicamente, vínculos profundos com a educação e exerceu grande influência na formulação do discurso pedagógico. Sobre as premissas da subjetividade moderna – a “consciência de si”, esse processo de autoconsciência alcançado pela razão emancipada e pelo indivíduo autônomo, o qual culminou na subjetivação do mundo, da verdade e do conhecimento – estruturou-se o sujeito da moderna educação, racional, livre e emancipado, em uma luta interminável para alcançar e manter uma intencionalidade consciente. Dessa maneira, a educação moderna pôde – não obstante suas diferentes configurações históricas – concentrar suas possibilidades pedagógicas na educação do sujeito, tendo em vista prover sua autonomia, consolidar sua interdependência e promover a sua emancipação.

Em face das profundas transformações sociais, histórico-culturais, político-econômicas, outros são os nossos tempos. Nas atuais circunstâncias, se há alguma certeza que conta com um certo acordo é a de que já não existe uma natureza humana, uma verdade única, um método seguro ou um mecanismo eficiente capaz de referendar, justificar ou fundamentar, de maneira absoluta, preceitos, princípios e metas pedagógicas que sejam imparciais, definitivos e independentes dos seus contextos de validação.

Rendida por essas e outras evidências, a queda inequívoca dos fundamentos normativos da educação traduz uma realidade ampla, dinâmica e densamente complexa, em cuja base subjaz um progressivo desmoronamento do subs-

trato moderno da ideia de razão, subjetividade/sujeito, consciência, verdade, objetividade, etc. Trata-se, sem dúvida, de uma crise que se transformou em um grave problema quando a questão versa sobre fundamentos educativos, ou então, quando o assunto se refere à definição de um discurso pedagógico propriamente dito. Todavia, toda e qualquer educação supõe um sujeito, ou, intersubjetivamente falando, sujeitos. Dessa maneira, assim nos parece, um dos aspectos incontornáveis para apreciar criticamente os limites, superação, possibilidades e perspectivas do sujeito da educação hoje requer, ao menos, compreensão dos elementos basilares do discurso pedagógico moderno. Sem esse recurso, a mera cumplicidade com a crítica pode obnubilar a criticidade do processo que nos chega como herança historicamente constituída de aprendizagem social no âmbito educativo.

Subject, subjectivity and education: the foundations of modern pedagogical discourse

Abstract

Constituted upon the foundations of subjectivity and the subject, modern education, in its pedagogical reflection, has separated the subject from education, given its rational-cognitive metaphysical nature. By considering such viewpoint, the ends of education (in philosophy) and the strategies of educational action (through the sciences),

according to an objective rationality (instrumental), have transformed the subject into some kind of globalizing compact pedagogical regularity. Inherently to current thought, education, in its different pedagogical modulations (humanistic, liberal and critical) demands, as an end, an investment on the self-reflexive capacity of the human being, in order to make him conscious, critical and emancipated, or, in one word, subject. By performing retroactive reading, attempts are made in order to scrutinize the relations among subject, subjectivity and education in order to understand the foundations of modern pedagogical discourse. Given the theoretical simplifications that reproduce the effects of the so-called crisis in education – particularly the impertinence of a culture that claims to be “post” everything –, a more accurate recall for our heritage, historically constituted through learning, can be an interesting way of moving forward. The aim is to explore thoroughly the theme, foster dialogue and be inserted, consequently, into an interlocution that tries to understand modern pedagogical discourse in its current state.

Key words: Subject-subjectivity. Education. Pedagogical discourse.

Referências

BERMAN, Marshall. *Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade*. Trad. de Carlos Felipe Moisés e Ana Maria L. Ioriatti. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

BICCA, Luiz. *Racionalidade moderna e subjetividade*. São Paulo: Loyola, 1997.

CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. Trad. de A. Lorencini. São Paulo: Unesp, 1999.

CHAUI, Marilena. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 1995.

ESTRADA, Juan Antonio. *Deus nas tradições filosóficas: da morte de Deus à crise do sujeito*. Trad. de Maria A. Diaz. São Paulo: Paulus, 2003. v. 2.

HABERMAS, Jürgen. *Pensamento pós-metafísico: estudos filosóficos*. Trad. de Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

_____. *O discurso filosófico da modernidade: doze lições*. Trad. de Luiz Sérgio Repa; Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *Princípios da filosofia do direito*. Trad. de Orlando Vitorino. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

HERMANN, Nadja. *Validade em educação: intuições e problemas na recepção de Habermas*. Porto Alegre: Edipucrs, 1999.

KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*. Trad. de Francisco Cock Fontanella. 2. ed. Piracicaba: Editora da Unimep, 1999.

MARX, Karl. *Contribuição à crítica da economia política*. Trad. de Maria Helena Barreiro Alves. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. Trad. de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

MÜHL, Eldon Henrique. *Habermas e a educação: ação pedagógica como agir comunicativo*. Passo Fundo: UPF, 2003.

PRESTES, Nadja Hermann. *Educação e racionalidade: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola*. Porto Alegre: Edipucrs, 1996.

SIMON, Maria Célia. *A questão da verdade a partir do pensamento de M. Heidegger*. 1979. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1979.