

SUBJETIVIDADE E INTERSUBJETIVIDADE DA EDUCAÇÃO

Francisco Paulo do Nascimento
Jacira da Silva Câmara

Capítulo do Livro “Desafios da Produção e da Divulgação do Conhecimento, v. 2. Carlos Henrique de Carvalho (Org.). Uberlândia: EDUFU, 2012. p. 593-614.

RESUMO

Este capítulo discute o binômio objetividade/subjetividade na perspectiva da abordagem cartesiana e na busca de um paradigma educacional no qual corpo e mente se articulem objetivando a formação da cidadania. Discutindo a concepção de educação e seu papel na sociedade contemporânea, aduz o estreitamento da linha divisória entre a preparação para a cidadania e a preparação profissional como uma das características das mudanças atuais. Refletindo sobre as funções da educação vinculada, de um lado, a um tom social e de exteriorização e, por outro lado, enfatizando o aspecto individual e de interiorização, mostra a necessidade da junção destas funções para estabelecer a integralidade do processo educacional. Na discussão sobre subjetividade da educação o texto traz à tona, além de outros autores, os posicionamentos de Karl Popper e de Michael Polanyi. As argumentações sobre a intersubjetividade da educação as abordagens deixam claro que educação é um processo dialógico que busca investir na capacidade auto-reflexiva do ser humano para torná-lo consciente, crítico e emancipado, ou seja, para torná-lo sujeito. Assim, o trabalho procura mostrar a necessidade de uma reestruturação do processo educacional em que a ciência e a tecnologia assumam uma posição de equilíbrio entre humanização e racionalidade.

INTRODUÇÃO

Antes de abordar a temática “Subjetividade e Intersubjetividade da Educação”, assunto principal deste artigo, consideramos oportuno discutir, ainda que de forma bastante limitada, o binômio objetividade / subjetividade que, de modo geral, traz conotações positivas e negativas.

Como cita Machado (2003), é comum ouvirmos a expressão - “isto é muito subjetivo”- associada à diminuição da relevância daquilo que se afirma, colocando um em detrimento do outro. A discussão do binômio objetividade / subjetividade permanece ainda hoje muito presente na literatura, de modo particular entre os

estudiosos que discutem a abordagem cartesiana e aqueles que buscam articular corpo e mente numa mesma perspectiva.

Objetividade é um construto que incorpora a crença na certeza do conhecimento científico baseada nos extraordinários sucessos e nos contínuos avanços da ciência e da tecnologia. A tradição do determinismo previsível, característica dos séculos XVII a XIX, ainda muito presente nas nossas ações, nos deixa relutantes e inseguros quanto à necessidade do resgate dos princípios de humanização da sociedade que, durante a modernidade, foram sufocados.

No mundo moderno a ciência tornou-se uma obsessão, seus métodos chegaram a dominar áreas como a Filosofia, a Psicologia e a teoria educacional (CÂMARA, 2003). Fomos longe demais na valorização do puramente racional! Touraine (1992, p. 245), aludindo a mudanças e dramas ensejados pela modernidade, afirma que esta se desenvolveu “lutando contra metade de si própria, perseguindo o sujeito em nome da ciência, rejeitando todo o contributo do cristianismo que vive em Descartes e no século seguinte”. Esta modernização, segundo o pensador, também destruiu, “em nome da razão e da nação, a herança do dualismo cristão e das teorias do direito natural que haviam feito nascer as Declarações dos Direitos do Homem e do Cidadão dos dois lados do Atlântico”.

Continuando, Touraine sugere que não existe modernidade fora da interação crescente do sujeito e da razão, da consciência e da ciência. Em claro despreço ao sujeito, a modernidade adotou o pressuposto de que “era necessário renunciar à ideia de sujeito para fazer triunfar a ciência, que era necessário sufocar o sentimento e a imaginação para libertar a razão, e que era necessário esmagar as categorias sociais identificadas com as paixões” (1992, p. 245).

Fazendo uma crítica à ciência, Morin (1982) propõe comunicação entre as diferentes ciências para melhor compreensão da complexidade da realidade. Acreditando que o mundo carece de ser planejado de forma integrada, discute os perigos da consciência sem ciência, que dificultaria o progresso da sociedade, e da ciência sem a consciência, que seria o emprego abusivo da tecnologia sem atentar para os efeitos no ser humano. Neste sentido, considera imprescindível, para o desenvolvimento de qualquer sociedade, a inter-relação entre as culturas humanista, científica e de massa, anulando o reducionismo e enfatizando a unidade complexa.

Com base nestas proposições iniciais, as reflexões aqui colocadas identificam a educação como um processo integral, não fragmentário nem reducionista, com o desafio

de desenvolvê-la como um processo que envolve tanto a cognição quanto os sentimentos e as emoções.

I. EDUCAÇÃO.

O contexto mundial deste século é fortemente marcado por transformações num jogo de tendências e contra tendências que pode levar a novos paradigmas envolvendo vários níveis e ritmos diversos de integração e fragmentação, de instabilidade e de desagregação, para os quais precisamos estar vigilantes (CÂMARA, 1998).

Nesta perspectiva vale perguntar: o que é Educação? O que entendemos por Educação neste momento histórico que estamos vivendo? Seria transmissão de conhecimento? Processo de construção, domínio e compreensão de conteúdos? Preparação para o exercício da uma profissão? Caminho para melhorar a vida? Desenvolvimento de potencialidades das pessoas? Preparação para viver e conviver?. Existe consonância entre o que afirmamos ser Educação e a forma como estamos desenvolvendo este processo?

Qualquer que seja a resposta, não seria de todo impróprio revisitar as nossas concepções confrontando-as com as exigências da atual sociedade. As constantes mudanças e transformações pelas quais vem passando a sociedade atual, fatalmente influenciam valores outrora estabelecidos e, conseqüentemente, exigem mudanças de concepções e de conceitos antes considerados válidos. Educar hoje é diferente de ontem e será ainda mais diferente amanhã.

Nessa linha de mudança sobre a concepção de educação, Morin (2008) sistematiza um conjunto de reflexões para o repensar da educação, descortina eixos para guiar as ações educacionais e lista os sete saberes necessários à educação: a cegueira do conhecimento, os princípios do conhecimento pertinente, o ensino da condição humana, a identidade terrena, o enfrentamento das incertezas, a compreensão e a ética do gênero humano.

O papel da educação vem passando por profundas revisões que afetam, particularmente, o conteúdo e o método. A mais interessante característica das mudanças atuais se estabelece no estreitamento da linha divisória entre a preparação para a cidadania e a preparação profissional. Isso nos coloca diante da possibilidade de uma ligação entre os ideais educacionais e as exigências práticas do mundo do trabalho, e suas contradições. “Estamos diante do desafio de estabelecer novas formas de coesão

social, que garantam nossa capacidade de viver juntos” (ALBALA-BERTRAND, 1999, p. 8). Aqui no Brasil, o pleno desenvolvimento do educando, na perspectiva do seu preparo para o exercício da cidadania e da qualificação para o trabalho, são finalidades da educação estabelecidas na Lei de Diretrizes e Bases, de 1996.

Assim, educar é um fenômeno que envolve todas as dimensões do ser humano numa total interação dessas dimensões. É um processo de construção coletiva contínuo e permanente, que ocorre na relação entre os indivíduos e entre eles e a natureza. É enriquecer a capacidade de ação e de reflexão daquele que aprende em parceria com outros seres. É a integração entre o sentir, o pensar e o agir; é acima de tudo, a integração entre razão e emoção; é o resgate dos sentimentos visando à restauração da inteireza humana e, paradoxalmente, a multidimensionalidade do ser.

Hoje, em pleno Século XXI, estamos numa nova fase do processo civilizatório, que se apresenta cada vez mais complexa, mais dinâmica e, sobretudo, mais imprevisível, dificultando a identificação e a determinação de rumos. Atuamos num sistema de incertezas, de transições permanentes e de questões continuamente emergentes, levando a humanidade a certo padecimento e a um futuro incerto e sombrio (MORIN, 2004, LASZLO, 2008).

Morin (1992), falando da incerteza como princípio norteador da humanidade, sugere, em vez de sua eliminação, compreender a contradição e o imprevisível a partir da convivência com eles. Nesta perspectiva de imprevisibilidade Assmann (2007, p. 30) faz uma afirmação de significativa importância para o processo educacional: “É preciso substituir a pedagogia das certezas e dos saberes pré-fixados por uma pedagogia da pergunta... por uma pedagogia da complexidade, que saiba trabalhar com conceitos transversáveis, abertos para a surpresa e o imprevisto”.

Somos todos conscientes de que uma complexidade de elementos internos e externos atua sobre o indivíduo de forma categórica, deixando clara a necessidade de irmos além da razão. Esses elementos, abordados à luz de teorias de complexidade, trazem novas perspectivas para o estudo das relações do ser humano consigo mesmo e com o mundo externo. Nesse contexto, um processo educacional não pode negligenciar as implicações dos condicionamentos familiares e sócio-econômicos; as estruturas psico-cerebrais congênitas e aquelas afetadas pelas circunstâncias sob as quais nasceram e se desenvolvem os valores morais, religiosos, políticos e ideológicos adotados.

Essa nova ordem altera as concepções e, dessa forma, afeta as decisões, os rumos e as ações a serem executadas. Vale ressaltar que não se trata apenas do uso de

novas metodologias, mas, sobretudo, da adoção de uma nova postura, de uma nova atitude, certamente baseadas e decorrentes de um profundo processo de reflexão.

Na perspectiva dessa nova postura, que reside na mudança de mentalidade, a concepção de educação, entendida como transmissão de conhecimento, desprovida de corporeidade, nada mais é do que a apresentação de fatos, o que, há muito, não corresponde a uma concepção de educação exigida pela sociedade atual e conseqüentemente consonante com sua realidade.

Nesse sentido, a ênfase na transmissão pura e simples de conteúdos, priorizando a apresentação de fatos, seria valorizar o saber sistematizado quase como um processo educacional exclusivo, na perspectiva conteudista. A ênfase na mera transmissão de conteúdos significa uma ruptura epistemológica entre saber e consciência, entre o compromisso político do educador de um lado, e a competência técnica do saber organizado de outro.

Esta postura fragmentada não corresponde a uma concepção de educação que busca, além da integração entre ensino e aprendizagem, o equilíbrio entre conhecimento teórico e o desenvolvimento do ser humano, superando a tentação de um saber livresco, disperso nos infinitos veios da erudição.

Assim, a educação transcende a processos cognitivos que levam a um conhecimento das ideias, seja pela razão ou pela inteligência. Contudo, há também de considerar o que muitos chamam de intuição emocional e outros denominam de sensibilidade, sentimento, por meio dos quais é exercida a experiência do valor.

A caminhada para a desumanização, que se deu ao longo dos últimos dois ou três séculos, tem suas raízes fincadas nos conceitos de educação adotados naqueles períodos. Partindo do Tomismo, caracterizado pela tentativa de plasmar, no educando, a ideia do que deve ser “o homem educado”, passamos pelo materialismo reducionista de Descartes e sua conseqüente fragmentação do conhecimento; ingressamos na fenomenologia de Husserl que coloca no centro de suas ansiedades o indivíduo e matérias relacionadas ao Ser e ao Vir a Ser. Estes conceitos educacionais refletem o momento histórico social vivido naqueles períodos e constituíram raízes dos paradigmas sob os quais a educação era desenvolvida.

A educação tem duas grandes funções: uma função social e uma função voltada para o desenvolvimento humano. Como processo social a educação está vinculada à sociedade visando sua transformação, *ênfatizando um tom social e de exteriorização* vinculado ao trabalho, à produtividade e às questões econômicas. Como processo de

desenvolvimento da natureza humana tem suas finalidades voltadas para o aperfeiçoamento do homem na sua totalidade *ênfatizando o aspecto individual e de interiorização*. A junção do tom de exteriorização vinculado mais especificamente às questões de formação profissional do sujeito e o aperfeiçoamento do homem enfatizando o aspecto individual e de interiorização, estabelece a integralidade do processo educacional no qual estão incluídos todos os elementos que compõem este processo.

Na continuidade dessa reflexão, a educação comporta, essencialmente, duas grandes dimensões que se inter-relacionam: o eu e as circunstâncias. A formação do eu participa da ordem dos fins, que se concretiza no atendimento aos aspectos humanizadores da educação, enquanto as circunstâncias incidem sobre a ordem dos meios que possibilitam o desenvolvimento do processo educativo. A primeira dimensão envolve a preocupação com os ideais e valores de natureza filosófica para a formação do eu essencial, daqueles que se educam, buscando desenvolver todas as potencialidades do indivíduo. A segunda dimensão se refere aos aspectos sociológicos, circunstanciais constitutivos de contexto que interfere e colabora para a formação do eu e visa a sua formação para contribuir e participar da sociedade da qual faz parte (ORTEGA E GASSET, citado por SOUZA, 1997).

Nessa perspectiva é possível afirmar que uma educação de qualidade busca oferecer qualificação para o trabalho e contribuir para a formação integral do cidadão, desenvolvendo, ao mesmo tempo e com o mesmo vigor, seu potencial produtivo para acesso ao trabalho e sua possibilidade política por meio do exercício da cidadania. Com base nesse cenário, a ênfase do processo educacional hoje se situa muito mais nas preocupações com o desenvolvimento de competências e habilidades, com a agilidade nas tomadas de decisões e com a criatividade, do que no acúmulo puro e simples de conhecimentos.

Para melhor atuar de acordo com essas exigências, na direção de uma nova ordem, o ponto de partida reside, como afirma Câmara (2001), numa reflexão dos nossos conceitos em busca de sincronia com os avanços da sociedade e na perspectiva de um contínuo processo de mudanças que ocorrem cada vez mais rapidamente. Câmara acredita que um conceito adotado representa o circuito condutor de todas as ações e estratégias desenvolvidas por aquele que o adota. Na educação isto é fator fundamental! Os valores contidos no conceito adotado pelo educador são particularmente inspiradores para a organização e o funcionamento das ações desenvolvidas na escola e na sala de

aula, em toda a sua amplitude e complexidade, redesenhando as políticas educacionais, a dinâmica curricular e todo o processo de ensino e aprendizagem (Ibidem, 2001).

Ken Wilber (2006) considera que a ruptura da cultura contemporânea com a humanização se deu a partir da dissociação ocorrida entre o belo, o bom e o verdadeiro, o que ele chama de os “Três Grandes”. Segundo Wilber, o belo tem a ver com a consciência, é o domínio da arte e do eu; o bom diz respeito à ética e à moral, é o domínio da moral e do nós; o verdadeiro se relaciona com o domínio da ciência e da tecnologia, é fundamentalmente o domínio da ciência, das coisas e diz respeito ao eles. Para Wilber (1992), essas três dimensões de valores, identificadas por Platão, se relacionaram ao fazer humano e serviram de referências ao longo da história de todas as culturas e civilizações, com exceção da Modernidade. Para o autor, o próprio projeto de Modernidade tratou de separar essas três grandes dimensões criando barreiras intransponíveis entre o eu, o nós e o eles, ou seja, entre a razão e a emoção e a intuição, entre a ciência e a arte e a religião.

Essa dissociação representou, de acordo com Wilber, o grande desastre da modernidade conhecido como “terra plana”, desenvolvido por um processo de materialização, racionalização e mecanização do universo, do indivíduo e da sociedade. Em linha de pensamento semelhante, Laszlo (2008) acrescenta que entramos no despertar do espírito humano empurrados por um mundo de sofrimento e limitações, de configurações sombrias para o futuro, o que impõe indagações sobre o significado do fazer do homem e da futuridade da sua atuação.

Conforme demonstrado na introdução deste trabalho, a objetividade entendida como elemento “positivo” perante a sociedade dificulta, ou melhor, dizendo, torna obscura ou pouco aceitável a subjetividade. Esta, entendida como um modelo científico e educacional sem espaço para a dimensão afetiva humana, não atende às exigências da sociedade contemporânea que vem buscando novos caminhos para que a humanidade consiga sentir-se em harmonia com sua própria natureza.

Desde os anos 50, Arnold Foyntbee, citado por Beust (2000), comenta sobre a falácia das soluções técnicas e ressalta a necessidade urgente de a interdependência mundial passar também pelo enriquecimento cultural mútuo, pelos valores humanos, por princípios espirituais, universais e atemporais como a Justiça, a Liberdade e o Amor. Segundo o autor, esta medida se tornava uma exigência premente para evitar que o mundo se transformasse numa aldeia de dominadores e dominados, de possuidores e excluídos. Neste sentido, Morin, no seu famoso livro Terra-Pátria, lançado em 1993,

afirma que as civilizações dispersas do globo estão vivendo um momento de interdependência em todos os aspectos, exigindo a consolidação da fraternidade por meio da conscientização da importância das inter-relações entre a humanidade e o cosmos.

Em 1991 Kidder afirmou que os valores éticos, morais e familiares estavam entre os mais preocupantes na agenda Norte Americana. Disse o autor: “vivemos em um extremo colapso moral e nós não sobreviveremos no próximo milênio com a ética do século XX”. Como muito bem disse Beust (2000, p. 42), “um ser humano não age moralmente no vácuo da razão, mas impulsionado por crenças, sentimentos, lealdades, ódios, amores, valores e princípios (ou pela falta deles)”.

Morin (1982) afirma que para o ser humano entender melhor as necessidades do mundo, deve se conhecer e refletir sobre seus próprios anseios. Nesta linha, Delors (1996) cita que realizar mudanças nos padrões tradicionais da vida requer, antes de tudo, uma melhor compreensão de si próprio, das pessoas e do mundo como um todo, exige compreensão mútua, intercâmbio pacífico e, especialmente, harmonia – principal elemento que falta no mundo de hoje.

A humanidade, explícita ou implicitamente, em manifestações mais ou menos organizadas, em meio a uma intensa dinamicidade e competitividade que caracteriza esta sociedade, vem buscando respostas para questões que a ciência, com todo seu potencial tecnológico e toda a sua objetividade, não foi capaz de oferecer. Como nos tempos anteriores, (época que antecedeu o Iluminismo), a sociedade contemporânea encontra-se num processo de busca de respostas.

Araújo (2003), discutindo sobre o objetivo das *culturas racionais*, traz para a discussão trabalhos como os de Damásio, Arantes, Pavón, Martins e outros que vêm tentando romper essa visão científica e educacional, sugerindo caminhos para a construção de outra visão de racionalidade que incorpore em seu modelo explicativo o papel funcional e organizativo dos sentimentos e das emoções nos raciocínios humanos. Um modelo no qual os elementos constitutivos da dimensão afetiva atuem não apenas como motivação, e *energética*, bloqueando, freando ou acelerando os pensamentos e as ações, mas também atuem como elementos que regulem o pensamento e o funcionamento psíquico. Complementando, Assmann (2007, p. 33) acrescenta: “todo conhecimento tem uma inscrição corporal e se apoia numa complexa interação sensorial. O conhecimento humano nunca é pura operação mental. Toda ativação da inteligência está entretecida de emoções”. Continuando, o autor afirma que “o desafio

concreto para a educação é levar a sério que existe uma co-gênese das formas de aprendizagem com as formas de vida” (Ibidem, prólogo).

Freire, no seu livro *Pedagogia da Autonomia* (1997), faz uma síntese profunda do seu pensamento sobre educação, enfatizando os saberes necessários a uma prática educativo-crítica fundamentada numa ética pedagógica e numa visão de mundo. Esses saberes incluem uma variedade de valores, de competências e de habilidades que abrangem a capacidade de reflexão crítica sobre a prática. Esses saberes envolvem o bom senso, a curiosidade, a estética e a ética, a rigorosidade metódica, o respeito aos saberes do educando, o pendor para o diálogo, a corporeidade das palavras pelo exemplo, à convicção de que a mudança é possível, a aceitação do novo, a apreensão da realidade, a segurança, a tomada de decisões, a alegria e a esperança, a humildade, a tolerância e até a luta em defesa dos seus direitos.

A magnitude e a complexidade dessas palavras impõem ao educador um sentimento de legítima responsabilidade e necessidade urgente de mudança de sua atuação. A complexidade e a abrangência dos saberes aduzidas por Freire deixam bastante claro que o conceito tradicional de educação, entendida como apenas transmissão mecânica de conhecimento, precisa ser urgentemente substituído, ultrapassando os pressupostos teóricos e as funções instrucionais, anteriormente enfatizados, para embrenhar-se, não apenas nas discussões, mas, e sobretudo, numa atuação sob a égide de princípios filosóficos. Torna-se um imperativo redescobrir e resgatar os fundamentos humanizadores da educação, rediscutindo os valores morais e éticos.

Para reforçar e fortalecer a importância da dimensão afetiva no processo educacional, oportuno aduzir os argumentos de Goleman apresentados no seu livro *Inteligência Emocional*. Nesse trabalho o autor afirma:

A escola resiste a aceitar que a cognição é permeada pela paixão e por tensões heterônomas, quando isto é tão real ao ponto de se poder afirmar que são efetivamente as emoções, e não as cadeias de argumentos, as que atuam como provocadoras e estabilizadoras das redes sinápticas (as conexões dos neurônios no cérebro), seja impondo-nos fechamentos prematuros, ou mantendo uma plasticidade que resiste à sedimentação (GOLEMAN, 1996, p. 48).

Diante do exposto, fica clara a necessidade de criar linguagens pedagógicas que consigam expressar também a dimensão emocional das experiências de aprendizagem.

Como disse Goleman (1996, p. 31), “Sem aconchego afetivo o cérebro não pode alcançar seus ápices mais elevados na aventura do conhecimento”.

Nessa linha de raciocínio, Exupéry afirma: “Só se vê bem com o coração. O essencial é invisível para os olhos” (1989, p. 74).

Estes depoimentos, extremamente fortes, no sentido de mostrar a intrínseca ligação entre os aspectos cognitivos e a emoção, são capazes de provocar nos educadores uma sensação de desconforto, especialmente quando ainda insistimos em ignorar o sentimento como fator que interfere no processo ensino e aprendizagem.

Diante dos argumentos apresentados, da responsabilidade de sermos educadores e do comprometimento com o educando, impossível continuar resistindo a essa interação. Assim, uma reflexão sobre nossas atitudes e nossas ações, na qualidade de educadores, torna-se um imperativo! Devemos nos perguntar o que devemos saber, o que se nos impõe fazer, o que estamos autorizados a esperar com nossos fazeres de educadores.

II. SUBJETIVIDADE DA EDUCAÇÃO

As argumentações apresentadas anteriormente apontam na direção da importância e da necessidade do resgate dos princípios de humanização da sociedade como um todo, e da educação em particular.

Assim, a ciência antes priorizada, deverá adquirir uma posição de igualdade entre outros caminhos para construção do conhecimento, fazendo parte de um sistema aberto, um sistema de rede mais complexo, pluralista e imprevisível em substituição ao sistema de ordenamento linear sequencial. Um senso de ordem inteiramente novo; uma ordem assimétrica, caótica e fractal, ainda em processo de descoberta, no dizer de Doll. O autor afirma que quando esta nova ordem chegar à escola e, especialmente, à sala de aula, mudanças drásticas ocorrerão nas relações entre professores e alunos e haverá um novo conceito de currículo o qual “não será mais visto como uma pista de corrida determinada *a priori*, e sim como uma passagem de transformação pessoal” (DOLL, 1997, p. 20).

Diante desta nova ordem, e segundo Doll (1997), será atribuída maior ênfase no corredor correndo, ou seja, no aluno, e nos padrões que emergem dos corredores. Isto significa maior preocupação com aquele que aprende considerando-o como ator principal, como protagonista do seu próprio processo de aprendizagem. Por outro lado,

menor ênfase será dada na pista de corrida, ou seja, no currículo. Contudo, nem os corredores nem a pista podem ser dicotomicamente separados, concebidos como meras partes de um todo, mas devem ser constituídos e tratados como elementos em interação. Nessa perspectiva, os métodos de avaliação até então utilizados tornam-se irrelevantes, enquanto a autoridade passa a ser um “aquí” comunal e dialógico.

Desnecessário dizer que esta nova ordem representa um impacto substancial na sociedade como um todo e, particularmente, no sistema educacional, na escola e na sala de aula. Esse impacto, embora significativo, encontra dificuldades na sua operacionalização. De um lado estas mudanças afetam concepções arraigadas e consideradas por muitos, e por muito tempo, como verdades definitivas e insubstituíveis. Por outro, muitos daqueles que atuam na educação ainda oferecem forte resistência a mudanças contribuindo para o retardamento da efetivação dessas novas propostas. Como consequência, as ações pedagógicas desenvolvidas na escola e na sala de aula (salvas algumas exceções) se encontram ainda muito distantes daquela nova ordem.

Voltando um pouco à questão da objetividade trazemos para discussão as abordagens de Araújo (Ibidem, 2003). O autor afirma, nas culturas racionais, a objetividade tornou-se um modelo científico e educacional no qual a subjetividade e o papel da dimensão afetiva humana não encontravam espaço e eram considerados negativos. Desta forma, nessa caminhada obsessiva pela objetividade, todos os fenômenos subjetivos e todos os valores espirituais eram considerados entraves ao avanço das ciências e, assim, foram considerados inúteis e descartados sem contemplação. “O conteúdo revolucionário e político da práxis marxista dominou o cenário cultural de grande parte do mundo, sendo força incontestável na difusão de uma postura e interpretação puramente materialista da realidade” (BEUST, 2000, p. 32).

No que se refere ao processo de construção do conhecimento, o embate entre objetividade e subjetividade ainda se constitui uma questão aberta e desafiadora, embora a perspectiva da objetividade seja amplamente hegemônica particularmente na cultura ocidental, mesmo que não seja ainda muito claro o que isso significa (MACHADO, 2003).

Nesta perspectiva, Morin faz referência à necessidade de superação da fragmentação mutilante do conhecimento, que sofre influências cerebrais, sociais e culturais. Assmann (2007, p. 27), referindo-se à educação como um processo de encantamento e prazer, apresenta treze observações e, dentre as quais, salienta que “não

há verdadeiros processos de conhecimento sem conexão com as expectativas e a vida dos aprendentes”.

Buscando elucidar essa discussão encontramos significativas contribuições nos posicionamentos de Karl Popper e de Michael Polanyi. Popper (1975) nega a possibilidade de uma consideração séria da subjetividade, afirmando que o conhecimento possuído por algum conhecedor é um conhecimento subjetivo, apesar do fato de que simplesmente não existe conhecimento subjetivo puro, ou genuíno, ou não adulterado. Continuando, Popper (1975, p. 77) insiste em afirmar que o verdadeiro conhecimento só existe fora das mentes das pessoas. Para o autor, é o “conhecimento objetivo, ou conhecimento no sentido objetivo, que consiste no conteúdo lógico de nossas teorias, conjecturas, suposições”.

Em direção oposta, Michael Polanyi (1990) afirma que a completa objetividade usualmente atribuída às ciências exatas se constitui de fato, um falso ideal. Em lugar de tal expectativa, o autor oferece uma nova perspectiva na qual as percepções sensoriais se constituem o primeiro elemento do processo de construção do conhecimento. Polanyi, assim como Jung, valoriza o binômio pensamento/sentimento, componentes das “funções judicativas”; e o binômio sensação/intuição, componentes das funções denominadas “perceptivas”. Para o autor, o desequilíbrio na formação pessoal decorre de uma supervalorização do pensamento e da sensação, em detrimento de uma consideração séria do sentimento e da intuição. Reforçando o ponto de vista de Polanyi, Machado (2003), aludindo às teorias científicas, nas quais, segundo Popper, residem genuína objetivação do conhecimento, cita que tais teorias “não caem do céu nem brotam do chão, são produzidas por seres humanos com todas as características pessoais, emocionais, psicológicas, numa palavra, subjetivas do sujeito conhecedor” (MACHADO, 2003, p. 217).

“Numa perspectiva sociológica, a subjetividade é entendida como uma atividade social gerada pela perda da adesão à ordem do mundo, ao *logos*” (DUBET, 1994, p. 101). Para Dubet, a subjetividade dos atores constitui o objeto de uma sociologia da experiência social (Ibidem, p. 100).

Corroborando com Polanyi, Fiori (1991, p. 21) afirma: “a cultura objetiva seria morta e não teria sentido histórico, não teria significado vivo para nós, se não se destinasse à cultura subjetiva”. Compartilhando com Hegel, para o qual o conhecimento é objeto a ser construído pelo sujeito, o espírito criador, Fiori defende que a cultura subjetiva é o fazer do sujeito.

A reconciliação do ser humano com o mundo é considerada por Morin (1982) o ponto de equilíbrio entre objetividade e subjetividade, ou seja, na articulação da ciência do homem com a ciência da natureza, estabelecendo uma relação entre ordem-desordem-organização, chegando à complexidade da natureza e à natureza da complexidade, numa “visão de mundo científica significativa para o nosso tempo” tratada por Laszlo (2008, p. 9).

III. INTERSUBJETIVIDADE DA EDUCAÇÃO

Tendo em vista que a educação ocorre por uma sucessão de processos que se efetivam numa relação de um sujeito com outros sujeitos, num movimento constante de diálogo das realidades, numa participação ativa e biunívoca, esta ação educativa se configura como uma relação de intersubjetividade.

Para Enguita (1989), a sala de aula é o lugar onde ocorre uma complexa rede de relações. O autor afirma que uma aula existe literalmente na medida em que essas relações são desenvolvidas por uma série de ações que interagem no processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, Casassus (2001) define que o fundamental na noção de escola é a interação entre dois ou mais sujeitos à qual ele chama de intersubjetividade. Para o autor, uma escola se constitui escola porque se apresenta como a interação intersubjetiva entre sujeitos dando a esta sua identidade. Este movimento constante de diálogo já se constituía, na filosofia ocidental, uma prática denominada de maiêutica socrática.

Paulo Freire (1987) destaca com muita profundidade o tema do diálogo nas suas obras *Pedagogia do Oprimido* e *Pedagogia da Esperança*. Deixa claro que o diálogo não constitui apenas um instrumento metodológico, mas uma metodologia epistêmica em que método e conteúdo não se separam. “O diálogo, para Freire, é ação de profundo respeito ao outro que, por constituir-se sujeito, diz a sua palavra” (VIEIRA, 2008, p. 55). Freire, reforçando ainda mais sua posição, afirma que “não há também diálogo, se não há uma intensa fé nos homens” (FREIRE, 1987, p. 81).

Assim posto, fica evidente que educação, ontologicamente, se constitui num processo dialógico e desta forma torna-se necessário criar um espaço acolhedor, amoroso, desafiante mas não competitivo; um espaço onde a correção do fazer se assenta num contínuo diálogo com o ser e no qual a participação concreta dos sujeitos

envolvidos corporifica uma reciprocidade. Nesta perspectiva, o diálogo passa a ser mais do que uma simples troca de opiniões, tornando-se uma “exigência existencial” (FREIRE, 1987, p. 79).

A intersubjetividade discutida por vários autores e definida por Casassus (2001) como a interação entre dois ou mais sujeitos e a afirmação de Enguita (1989), para quem a sala de aula é o lugar onde ocorre uma completa rede de relações, não comporta a ênfase exclusiva na ciência e na tecnologia que parecem ainda presidir ações de alguns docentes no dias atuais.

Diante de tantos argumentos apresentados, a transmissão pura e simples do conhecimento não atende nem às necessidades do sujeito, nem da própria sociedade contemporânea. Nas proposições dos vários autores citados, a educação, em suas diferentes variações pedagógicas (humanista, liberal e crítica) intenta investir na capacidade autorreflexiva do ser humano, para torná-lo consciente e crítico de suas ações e, conseqüentemente, um ser emancipado, tornando-se assim o *sujeito* de sua própria vida.

IV. CONCLUINDO

A Constituição da República Federativa do Brasil (1988), capítulo III, que trata da Educação, da Cultura e do Desporto, afirma no seu artigo 205:

A Educação, direitos de todos, dever do Estado e da Família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Assim sendo, a escola considerada agente formal da Educação e o *lócus* específico no qual o processo educacional deve ocorrer, tem sob sua responsabilidade criar ambientes pedagógicos fascinantes e de inventividade, acompanhados de sensação de prazer num processo de mixagem de todos os sentidos. Como diz Assmann (2007), é preciso reintroduzir na escola o princípio de que toda a morfogênese do conhecimento tem algo a ver com a experiência do prazer. A ausência desta dimensão transforma a aprendizagem num processo meramente instrucional, retirando do aprendente a participação na reinvenção e na construção personalizada do conhecimento.

A Constituição da República, no seu artigo 206, estabelece princípios que são, na sua totalidade, voltados para a formação e o bem-estar da pessoa humana. Estes princípios enfatizam, além de outros aspectos, a igualdade de condições, liberdade de aprender, ensinar, pesquisa e divulgar o pensamento, a arte e o saber. Salienta o pluralismo de ideias e de concepções, além de reafirmar o padrão de qualidade da educação.

Princípios assim estabelecidos deixam claro, de forma bastante explícita, o surgimento de uma nova concepção de Educação e seu papel na sociedade. Coloca entre as alternativas de mudança a ênfase nos valores humanos. Bernier (1996), Laszlo (2008 e Prigogine (1996) corroboram com a necessidade de mudança e enfatizam esses valores humanos como pilares da consciência para guiar a ação do indivíduo sob o ponto de vista pessoal ou coletivo; a contribuição para a harmonização dos interesses individuais e gerais em busca de pacificação de objetivos; e a moderação de desejos exacerbados tendo em vista uma vida comunitária caracterizada pela solidariedade.

Como suporte maior à proposição da humanização do processo educacional, oportuno trazer as eloquentes palavras do maior teólogo e espiritualista da humanidade contemporânea - Sua Santidade o Papa João Paulo II. Em palavras dirigidas especialmente aos professores, na comemoração do Jubileu das Universidades, realizado em Roma, em 09 de setembro de 2000, afirma: “Como homens de ciências interrogai-vos continuamente sobre o valor da pessoa humana. É preciso um humanismo que o horizonte da ciência e da fé já não pareçam em conflito”. Hoje, diz Sua Santidade: “a mais atenta reflexão epistemológica reconhece a necessidade de que as ciências do homem e as da natureza voltem a encontrar-se para que o saber encontre de novo uma inspiração unitária” (JOÃO PAULO II, 2000, p. 2).

REFERÊNCIAS

ALBALA-BERTRAND, L. (Org.). **Cidadania e educação: rumo a uma prática significativa**. Campinas: Papirus. Brasília: UNESCO, 1999.

ARANTES, V. A. Cognição, afetividade e moralidade. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo: v. 26, n. 2, 2001.

ARAUJO, U. F. **Temas transversais e a estratégias de projetos**. São Paulo: Moderna, 2003.

ASSMANN, H. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

BESNIER, J. M. Um novo humanismo. In: MORIN, Edgar *et al.* **A sociedade em busca de valores**: para fugir à alternativa entre o cepticismo e o dogmatismo. Lisboa: Instituto Piaget, 1996. p. 155-162

BEUST, L. H. Ética, valores humanos e proteção à infância e juventude. In: **Pela Justiça na Educação**. Brasília: MEC/FUNDESCOLA, 2000.

BRASIL. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. Brasília: 1988.

_____. Ministério da Educação (MEC). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**.

BRUCKNER, P. Filhos e vítimas: o tempo da inocência. In: MORIN, Edgar *et al.* **A sociedade em busca de valores**: para fugir à alternativa entre o cepticismo e o dogmatismo. Lisboa: Instituto Piaget, 1996. p. 51-64.

CÂMARA, J. da S. A dinâmica social e a busca de novos rumos para a educação. In: **Revista Ícone Educação**. Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro Universitário do Triângulo. Uberlândia: v. 10, ns. 1 e 2, jan./dez. 2004. ISSN: 0104-8104.

_____. **Novas concepções, novas ações**: a necessidade de atualização. Universidade de Alberta, Edmonton. Canadá: Julho de 2002.

_____. **Novas perspectivas da educação e a formação do professor**. XI Congresso Mundial de Educação Comparada. Universidade Nacional Coreana de Educação. Coréia: Julho de 2001.

CASASSUS, J. **Una escuela reflexiva y desigualdad educativa**. Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação. Brasília: MEC, 2001.

DAMÁSIO, A. R. **O erro de Descartes**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DELORS, J., *et al.* **Learning the treasure within**. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-FIRST Century. Highlights, Paris, UNESCO, 1996.

DOLL, Jr. W. E. **Currículo**: uma perspectiva pós-moderna. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

DUBET, F. **Sociologia da experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

ENGUITA, M. F. **Efeito negativo do exercício permanente de autoridade sobre os alunos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FIORI, E. M. Textos Escolhidos: V.11. **Educação e política**. Porto Alegre: L&PM, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOLEMAN, D. **Inteligência emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1996.

KIDDER, R.M. Ethics is not a luxury: it's essential to our survival. **Education Week**, Washington, D.C., v. 10, n. 28, p. 3-11, 1991.

LASZLO, E. **A ciência e o campo akáshico**: uma teoria integral de tudo. São Paulo: Cultrix, 2008

MACHADO, N. J. Objetividade e subjetividade na construção do conhecimento. In (Org.) ARANTES, V. A. **Afetividade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Lisboa: Fayard, 1982.

_____. Complexidade e liberdade. In: MORIN, Edgar *et al.* **A sociedade em busca de valores**: para fugir à alternativa entre o cepticismo e o dogmatismo. Lisboa: Instituto Piaget, 1996. p. 239-254.

_____. **Em busca dos fundamentos perdidos**. Porto Alegre: Sulina, 2004.

_____. **Jornal do livro**. Paris: Editora Nathan, 1981.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, Brasília, DF. UNESCO, 2008.

_____. **Terra-pátria**. Lisboa: Editora Seuil, 1993.

POLANYI, M. **The tacit dimension**. London: Routledge & Kegan Paul, 1990.

POPPER, K. **Conhecimento objetivo**. São Paulo: Edusp/Itatiaia, 1975.

PRIGOGINE, I. O reencantamento do mundo. In: MORIN, Edgar *et al.* **A sociedade em busca de valores**: para fugir à alternativa entre o cepticismo e o dogmatismo. Lisboa: Instituto Piaget, 1996. p. 229-238.

SAINT-EXUPÉRY, A. **O pequeno príncipe**. Rio de Janeiro: Agir, 1989.

SOUZA, P. N. P. de; SILVA, E. B. da. **Como entender e aplicar a nova LDB (Lei 9.394/96)**. São Paulo: Pioneira, 1997.

SS. Papa João Paulo II. **Discurso para os participantes da Comemoração do Jubileu das Universidades**. Roma: setembro, 2000.

TOURAINÉ, A. **Crítica da modernidade**. São Paulo: Instituto Piaget. 1992.

VIEIRA, A. **Eixos significantes**: ensaios para um currículo da esperança na escola contemporânea. Brasília: Universa, 2008.

WILBER, K. **A união da alma e dos sentidos**: integrando ciência e religião. São Paulo: Cultrix, 2006.

_____. (Org.). **El paradigma holográfico**: una exploración en las fronteras de la ciencia. Buenos Aires: Kanos/Troquel, 1992.