

# **NO CAMPO DA SUBJETIVIDADE** <sup>1</sup>

MAURÍCIO MOGILKA<sup>2</sup>

---

*Resumo: Este artigo aborda uma das questões mais tensas e controversas da educação nos chamados tempos pós-modernos: existe subjetividade ativa? Há o que se denomina por sujeito? Ou a subjetividade é definida de fora para dentro, como querem os determinismos, sejam eles de caráter materialista, sociológico ou lingüístico? Esta questão perdura há mais de trezentos anos, e não parece estar perto do fim. É evidente que este artigo não pretende resolver o problema. Sua intenção é bem outra: inspirar ações sociais baseadas na crença em subjetividades atuantes e combativas. Assim, abre-se mais uma possibilidade para a teoria instrumentalizar os movimentos sociais, o que deveria ser uma de suas principais funções em um mundo onde milhões de pessoas lutam para se manter vivas, coisa bem distinta de um digno viver.*

*Palavras-chave: sujeito; liberdade relativa; determinação; articulação micro-macrossocial; humanismo.*

---

## **IN THE SUBJECTIVITY FIELD**

---

*Abstract: This article makes a discussion about one of the most tenses and controversy questions in the called post-modern times: there is an active subjectivity? Or the subjectivity is determined by a movement of the outside to the inside (of the person), like want the determinist aproach, like the materialist, sociological or linguistic trend? This question subsist by three hundred years, and is not near of this end. This article don't aim to solve this problem. Your goal is other: to motivate social actions supported in the belief in the active and combative subjectivity. In this manner, we can open one possibility to the theory to equip the social movements. This would have be one of the most important functions of the theory, in a world where millions of persons figth to survive, whot is diferent of a life with dignity.*

*Key-words: subjectivity; relative freedom; determination; micro-macrossocial articulation; humanist theory.*

---

---

<sup>1</sup> Este artigo foi publicado no periódico *Pro-Posições*, da UNICAMP, em Campinas, n. 49, p. 197-215, em abril 2006.

<sup>2</sup> Professor Adjunto de Didática da UFBA. Doutor em Educação pela FE/UFBA. Atua na extensão universitária, junto a movimentos sociais, ong's e projetos comunitários. E-mail para contato: mmogilka@ufba.br

*Será que se deve chamar a este humanismo que fala contra todo humanismo conhecido, mas que ao mesmo tempo, de maneira alguma, se arvora em intérprete do inumano, ainda de “humanismo”? E isto apenas para talvez participar no uso da expressão, acompanhar as correntes dominantes que se afogam no subjetivismo metafísico e que estão afundadas no esquecimento do ser? Ou será tarefa do pensamento tentar, através de uma aberta oposição contra o “humanismo”, um novo impulso que poderia suscitar uma atenção para a humanidade do ser humano e sua fundamentação?*

*Martin Heidegger*

## **A complexidade dos processos emancipatórios em educação**

Aquilo que chamamos humanismo é na verdade um imenso oceano. Este termo inclui desde as filosofias iluministas com tendência idealista e metafísica do século XVIII até os discursos liberais-individualistas contemporâneos, passando pelo cristianismo moderno e por abordagens combativas e contestatórias à ordem vigente.

Aqui neste artigo eu vou me inspirar exatamente nestas últimas para analisar a questão da subjetividade, e tentar demonstrar como elas superam a visão metafísica dos fundamentos que lhes deram origem. Estas abordagens do humanismo militante se caracterizam por contextualizar a emergência do sujeito e explicar como funciona esta subjetividade transacional, e é por isto que elas permitem vislumbrar uma liberdade relativa e situada, e não absoluta.

Assim, autonomia e determinação são explicadas atuando em conjunto, em diferentes graus e modos de interrelação, em uma situação que é sempre complexa, exigindo-nos uma grande complexidade e amplitude para captá-la. O instrumento (a consciência) precisa ser complexo para captar a complexidade da situação que investiga. Mas é precisamente esta atitude complexa que nos permite evitar as saídas reducionistas para tão difícil problema, e por outro lado, evitar também o escape metafísico, que nos permite afirmar praticamente qualquer coisa, mesmo sem compromisso com a experiência primária, desde que se tenha uma seqüência lógica e uma coerência interna.

O humanismo combativo e engajado ao qual eu me referi acima como fonte de inspiração deste texto é integrado por muitos autores, de teorias diferentes, ao longo de todo o século XX. Aqui eu vou utilizar o pensamento pragmatista do filósofo norte-americano John Dewey; idéias de Sartre e Merleau-Ponty, da fenomenologia existencial francesa; e contribuições do psicólogo humanista Carl Rogers. Mas afinal o que defende este humanismo militante com respeito à subjetividade? Que conseqüências podemos produzir para a questão de uma educação emancipatória?

O mais importante representante da pedagogia humanista na sua vertente norte-americana, o filósofo e ativista social John Dewey, nos alerta para a complexidade dos temas tratados pela pedagogia, especialmente aquela voltada para a radicalização democrática. A educação emancipatória é tema por demais complexo e conflitivo. Seus conceitos nascem de elementos em conflito, em um problema real e legítimo, não resultante, portanto, apenas de um

mero jogo de idéias. Tal problema é verdadeiro justamente porque os elementos que o compõem não podem chegar a uma conciliação, ele encerra situações contraditórias.

A solução, compreendida como a compreensão do problema e suas causas, envolve uma reconstrução do problema, uma percepção sob diversos ângulos, diferentes do original. Como isto significa um árduo trabalho intelectual, é freqüente nas teorias a tendência a optar por um dos aspectos do problema, eliminando os demais, e elegendo-o como solução exclusiva, ao invés de considerá-lo como um dos fatores do problema (DEWEY, 1980a).

Outra dificuldade na abordagem intelectual dos problemas em educação, muito comum e que também compromete uma compreensão mais profunda, é a tendência a considerar os problemas em termos extremos, dividindo um fenômeno em dois pólos opostos, entre os quais não se reconhecem possibilidades intermediárias. A tal atitude Dewey denomina filosofia do “isto-ou-aquilo”. Um claro exemplo desta atitude é a tendência, que tem marcado toda a teoria da educação, a se considerar a experiência educativa como um processo de fora para dentro, que implica vencer inclinações naturais do educando, substituindo-as por hábitos externos; ou, no extremo contrário, considerá-la desenvolvimento de dentro para fora, consistindo basicamente em realizar uma essência inata (DEWEY, 1979b).

Graças a esta compreensão complexa e problemática, Dewey foi acusado de moderado e liberal, uma vez que suas idéias não teriam radicalidade, permanecendo em um compromisso entre o conservadorismo e a inovação. Contudo, se examinarmos cuidadosamente, tal crítica não se mantém. Primeiro porque considerar um problema em ciências humanas em sua integralidade e complexidade, evitando simplificações, é o caminho que promete melhores chances para sua solução. Segundo, porque as análises de Dewey sobre os problemas da educação escolar no capitalismo norte-americano são radicais, tanto no exame dos problemas como nas conclusões práticas, algumas das quais experimentadas na prática pelo próprio autor e seus colaboradores, na escola experimental da universidade de Chicago, entre 1896 e 1903.

Uma terceira característica da forma como Dewey pensa os objetos das ciências humanas, fundamental para compreendermos a questão da subjetividade, é a sua tendência a contextualizar estes objetos ou eventos:

Principio a discussão introduzindo e explanando a força denotativa da palavra *situação*. Sua significação poderá ser talvez melhor indicada por meio de um enunciado negativo preliminar. O que é designado pela palavra “situação” não é um objeto ou evento singular, ou um conjunto de objetos e de eventos. Pois nós jamais experienciamos nem formamos juízos acerca de objetos e de eventos isoladamente, mas apenas em conexão com um todo contextual. Este último é que é chamado uma “situação”.

(DEWEY, 1980e, p. 58).

Dewey alerta que a filosofia moderna se ligou ao problema da existência enquanto determinada perceptual e conceitualmente. Tal análise focal tem provocado confusão e falácia, devido à diferença entre um objeto e uma situação, aliás, devido à falta de distinção entre o objeto e a situação. Semelhante problema tem ocorrido na psicologia. Com freqüência a psicologia toma um objeto ou um evento singular como seu objeto de análise, por exemplo, a percepção humana.

Contudo, na experiência real, jamais há tal objeto ou evento singular. Um objeto ou evento é sempre uma parte, fase ou aspecto especial de um mundo circundante experienciado, ou seja, de uma situação. O objeto singular se destaca devido à sua posição focal e decisiva em um momento específico, na determinação de algum problema de uso ou gozo que o complexo total de circunstâncias apresenta. Mas há sempre um *campo* no qual ocorre a observação deste ou daquele objeto, *campo* este que uma vez excluído da observação, torna incompreensível o objeto ou evento (DEWEY, 1980e).

Uma aplicação destes princípios da *relatividade*, *complexidade* e *contextualização*, presentes no pensamento deweyano, é visível na concepção de sujeito e na subseqüentes análises sobre as práticas escolares feitas pelo autor. Em *Experiência e educação*, publicado em 1938, Dewey alerta para o perigo de pensarmos que, apenas praticando o contrário do que defende a educação conservadora, estaremos resolvendo os problemas de uma educação democrática. Este foi um desvio bastante freqüente nas escolas novas, desde o século XIX. Além de desconsiderar importantes questões da formação humana através das práticas educativas, esta atitude acaba por reforçar o conservadorismo, ao mostrar a fragilidade das alternativas (MOGILKA, 2003a).

Estes princípios aqui analisados nos permitem construir uma concepção de sujeito que procura superar a dicotomia entre externo e interno, mente e objeto, sujeito e mundo: o sujeito está no mundo, se relaciona com ele todo o tempo. O meio social e natural influencia o sujeito continuamente, dialoga com ele: ele não poderia existir sem este meio. Isto não significa, contudo, que o sujeito seja determinado pelo meio, seja um produto de suas condições sociais e históricas. Ao contrário, ele também é capaz de modificar o meio, através da sua ação. Onde há vida, há atividade, e para que a vida continue é necessário que esta atividade seja adaptada ao meio. Esta adaptação, contudo, não é entendida aqui como simples ajustamento, moldagem do organismo ao meio.

Ao contrário, tal processo de adaptação é entendido no sentido ativo de domínio dos recursos, por parte do organismo, para a sua sobrevivência e realização. Logo, o organismo não permanece passivo e inerte à espera de alguma coisa que o impressione de fora para dentro. Ele age sobre o meio de acordo com sua própria estrutura, simples ou complexa. Em conseqüência disto, as mudanças produzidas no meio reagem sobre organismo e suas atividades, e ele sofre as

conseqüências das suas próprias ações (DEWEY, 1958; 1979a). Por isto, esta concepção de sujeito é interacionista:

Quando se diz que uma pessoa vive em uma série de situações, o sentido da palavra *em* é diferente do seu sentido quando dizemos que o dinheiro está *em* um cofre, ou a tinta *em* uma lata. Significa, repetimos, que há interação entre o indivíduo, objetos e outras pessoas. Os conceitos de situação e interação são inseparáveis um do outro. Uma experiência é o que é, porque uma transação está ocorrendo entre o indivíduo e o seu meio (...) O meio ou ambiente é formado pelas condições, quaisquer que sejam, em interação com as necessidades, desejos, propósitos e aptidões pessoais de criar a experiência em curso. Mesmo quando a pessoa imagina castelos no ar, está em interação com os objetos que sua fantasia constrói.

(DEWEY, 1979b, p. 36-37).

Em interação constante com o meio ambiente e com a sociedade, é através desta interação que o sujeito se forma. Eu penso que a pessoa necessita do meio para sua formação, pois ela não tem todas as chaves de sua constituição. Mas, simultaneamente, ela não é uma tábula rasa, um conjunto de estruturas orgânicas e neurológicas sobre as quais a cultura e a relação social vão trabalhar para "produzir" o sujeito. No caso da criança pequena, por exemplo: ela é um organismo incompleto, porém pleno de possibilidades: já possui tendências, interesses e capacidades. Contudo, muitas de suas capacidades e faculdades inatas não estão estruturadas. É através da própria atividade, da cultura e da relação social que é possível à criança estruturar aquilo que ela já traz, e que demanda expansão.

Embora sensível aos estímulos do meio e respondendo a eles, o sujeito não é um simples ser reativo, regido pelo mecanismo de *estímulo-resposta* e pelos processos de condicionamento. Isto se dá porque os estímulos do meio são interpretados por ele, a partir de suas experiências prévias e sistemas de referência, e é a partir desta interpretação que se torna compreensível o comportamento. É, portanto, nestas trocas e interações contínuas que se daria a experiência humana, a aprendizagem e o desenvolvimento, nunca imune ao meio, nunca determinado completamente por ele. Esta compreensão de sujeito não resvala para o subjetivismo, mesmo valorizando a consciência, pois sempre leva em consideração que a autonomia do sujeito é relativa, está sempre em conexão com fatores que a afetam, como o ambiente, a pressão social, as experiências passadas. Carl Rogers, psicólogo muito influenciado pelo pensamento de John Dewey e pela fenomenologia, expressa posição semelhante:

Não há dúvida de que a nossa herança genética estabelece limites para o desenvolvimento do indivíduo. Esses limites têm elasticidade maior do que supúnhamos, mas existem. Para mim, não há dúvida de que somos muito moldados pelo que nos acontece na infância, na nossa vida de família, e no nosso contato

com a sociedade. Mas é fato também que, no momento presente, a própria pessoa é capaz de compreender os fatores que contribuíram para ela ser o que é, e escolher o seu próprio futuro. (...) Acho que quando a pessoa se torna consciente desses vários fatores da sua formação, ela pode escolher de maneira realista e sensata a maneira de viver e de transcender as circunstâncias do passado. Há várias maneiras de tratar a questão filosoficamente. Não acredito em livre-arbítrio no sentido de que a pessoa é livre para fazer qualquer coisa. Mas negar a realidade da escolha, como fazem os behavioristas, é totalmente quimérico. (...) Quando a pessoa confia verdadeiramente em si mesma, no que é, e no que é capaz de fazer, passa a utilizar o seu passado, seus condicionamentos e a base biológica do seu ser, de modo mais construtivo.

(ROGERS, em EVANS, 1979, p. 94)<sup>3</sup>

Esta forma de entender a relação sujeito-meio encontra respaldo em outras teorias, fora do que podemos definir rigorosamente como pedagogia humanista. Por exemplo, na fenomenologia existencial, a discussão sobre o desenvolvimento humano supõe o sujeito como um ser ativo e reativo simultaneamente. Contudo, suas reações não dependem unicamente de fenômenos exteriores. Mesmo que admitíssemos que apenas os estímulos exteriores provocam resposta, ainda assim o organismo não é passivo. A resposta depende não apenas da intensidade e do tipo de estímulo, mas também da atitude do organismo a seu respeito, pois ele seleciona os elementos operantes do meio que o cerca.

Além disto, mesmo em organismos extremamente simples percebemos como as suas modificações têm também causas endógenas, anteriores à influência do meio. Não há adaptação de um organismo passivo a um meio ativo, mas uma pré-adaptação ativa: o organismo tende a se estabilizar em um meio apropriado para desenvolver as suas possibilidades (MERLEAU-PONTY, 1990). Por exemplo, um organismo extremamente simples como uma ameba ou um protozoário se move no meio ambiente, em busca de locais onde a temperatura ou a salinidade sejam adequadas ao seu crescimento e sobrevivência. Mesmo que os parâmetros aceitáveis para o organismo variem com as condições ambientais, eles variam dentro de uma certa faixa de tolerância do organismo,

---

<sup>3</sup> Aqui se torna visível como o conceito de sujeito de Carl Rogers não é subjetivista, nem tão pouco isola a sua compreensão das influências sociais. No âmbito das questões microssociais Rogers realiza uma analítica do sujeito extremamente interessante e crítica, aproveitada por autores que trabalham no campo da psicologia da aprendizagem, como Solé (1996) ou da psicossociologia, como Lobrot (1974). Os problemas da psicologia social rogeriana, na minha percepção, surgem da falta de uma sólida articulação micro-macrossocial, devido a uma opção pessoal e explícita do autor: “Antes de prosseguir preciso esclarecer o que entendo pela palavra “política”. Não estou em absoluto, pensando em partidos políticos ou organizações governamentais (...) Neste sentido atual, creio que a palavra “política” se refere ao poder ou controle nos relacionamentos interpessoais e a luta das pessoas para conseguir este poder - ou para renunciar a ele. (ROGERS, 1983, p. 92). O pensamento político de Dewey não possui este limite, como foi demonstrado em outro estudo (MOGILKA, 2003a).

que não é ditada pelo meio, mas pela genética. Se esta adaptação ativa ocorre em organismos tão simples, como não será em organismos tão complexos como o ser humano?

### **Liberdade e necessidade**

A concepção de sujeito da fenomenologia existencial está bem próxima àquela defendida pela pedagogia humanista, exposta nas páginas anteriores. Discutindo a partir da concepção cartesiana de sujeito, e simultaneamente tentando superá-la, autores como Maurice Merleau-Ponty nos mostram que para eles este sujeito

Já não é apenas o sujeito epistemológico, mas o sujeito humano que, por uma dialética contínua, pensa segundo sua situação, forma suas categorias no contato com a experiência e modifica tal situação e tal experiência pelo sentido que encontra para elas. Em particular, esse sujeito já não está sozinho, já não é mais a consciência em geral ou o puro ser para si - está no meio de outras consciências igualmente situadas, é para o outro e por isso sofre uma objetivação, tornando-se sujeito genérico. Pela primeira vez desde Hegel, a filosofia militante não reflete sobre a subjetividade, mas sobre a intersubjetividade. A subjetividade transcendental, diz Husserl, é intersubjetividade. O homem não aparece mais como um produto do meio ou como um legislador absoluto, mas como produtor-produto, como lugar onde a necessidade pode virar liberdade concreta.

(MERLEAU-PONTY, 1980a, p. 80)

Embora não se defina explicitamente como *interacionista*, preferindo o conceito *dialético*, Merleau-Ponty mergulha em uma reflexão sobre a subjetividade que é muito próxima de Dewey e Rogers. O filósofo francês mostra, assim como Dewey (1958), que não haverá saída para entendermos a questão da liberdade relativa do ator social enquanto não superarmos os dualismos característicos do pensamento moderno, especialmente a dicotomia sujeito-objeto. Este pensamento racionalista tem dificuldade em elaborar um conceito de autonomia que seja relativa e situada, por oscilar entre posições extremas, ora buscando uma liberdade plena, ora negando a sua possibilidade e caindo no determinismo.

Durante a modernidade o pensamento objetivo, que inclui o sujeito na rede de determinismos, se opôs à reflexão idealista, que faz o determinismo repousar na atividade constituinte do sujeito. Nos dois casos se está na abstração, porque se permanece na alternativa entre o sujeito e o objeto, pensados separadamente (MERLEAU-PONTY, 1996). Isto só é possível porque estas análises se desenvolvem de forma autônoma em relação ao fenômeno que investigam, ou como diria Dewey, elas se dão fora da *experiência*. Não conseguimos, desta maneira, entender o sujeito como vivendo na liberdade e na limitação, simultaneamente. Segundo este pensamento moderno,

Para que algo pudesse determinar-me do exterior seria preciso que eu fosse uma coisa. Minha liberdade e minha universalidade não podem admitir eclipse. É inconcebível que eu seja livre em algumas de minhas ações e determinado em outras: o que seria esta liberdade ociosa que deixa os determinismos funcionarem? Se se supõe que ela se abole quando não age, de onde ela renasceria? Se, por uma circunstância improvável, eu tivesse podido fazer-me coisa, como em seguida eu tornaria a fazer-me consciência? Se, por uma única vez, sou livre, é porque não faço parte das coisas, e é preciso que eu o seja sem cessar.

(MERLEAU-PONTY, 1996, p. 582).

É preciso, portanto, rever não apenas o *conceito* de liberdade e determinismo, mas primeiramente a *forma* como nos aproximamos intelectualmente destes fenômenos, de tal maneira que possamos superar o dualismo que dificulta uma abordagem interacionista. Buscando compreender a liberdade nas condições concretas de vida, atitude fundamental na investigação fenomenológica, percebemos que este sujeito nasce ao mesmo tempo do mundo e no mundo. O mundo social já está constituído, mas ele nunca está completamente constituído. Somos solicitados por ele, mas também podemos explorar uma infinidade de possíveis, ele está pleno de espaços que precisam ser estruturados para tornar possível a vida humana. Nunca há determinismo total e nunca há escolha absoluta, nunca somos coisa e nunca somos consciência pura (MERLEAU-PONTY, 1996).

Mesmo ao tomarmos uma decisão de forma autônoma, somos conduzidos pelo encadeamento de ações que ela gera, e que jamais poderíamos prever inicialmente. Nossa decisão pessoal nos engaja no mundo social exterior ao nosso eu, estamos misturados ao mundo e ao outros em uma confusão inextricável. Nas trocas intermináveis entre o sujeito que toma uma decisão e a situação onde esta decisão se converte em *práxis*, é impossível delimitar a parte que cabe ao sujeito e a parte que cabe à situação. Concretamente considerada, a liberdade é um encontro do exterior e do interior. Ela é potencialmente maior quando a situação oferece condições que são favoráveis à nossa existência; e ela se degrada, sem nunca se anular, à medida que diminui a tolerância dos dados corporais e institucionais de nossa vida (MERLEAU-PONTY, 1996).

Nesta compreensão do sujeito, não há uma dicotomia entre o ator social e a grande estrutura. A tentativa de superar as oposições rígidas entre indivíduo e sociedade constitui um importante intenção da fenomenologia, nas suas análises sobre as ciências sociais. Merleau-Ponty (1980b), ao refletir sobre a antropologia e as abordagens etnográficas de pesquisa, destaca como foi importante a ênfase na noção de estruturas (sociais e simbólicas), colocada pelo estruturalismo, para o entendimento da dinâmica social. Contudo, divergindo em parte dos autores estruturalistas, procura mostrar como as estruturas, embora anteriores à existência do sujeito singular e

fundamentais na sua constituição, são também influenciadas, reinterpretadas e modificadas pelos próprios indivíduos e grupos sociais. Nesta perspectiva, seria então possível articular o social, o institucional e a ação do ator sem reduzir um ao outro:

O social, como o próprio homem, tem dois pólos ou duas faces: é significativa, pode-se compreendê-lo de dentro, e, ao mesmo tempo, a intenção pessoal encontra-se nele generalizada, amortecida, tende para o processo (...) a regulação que circunscreve o indivíduo não o suprime. Não há mais que escolher entre o individual e o coletivo. (...) Concebendo o social como simbolismo, conseguimos encontrar o meio para respeitar a realidade do indivíduo, a do social e a variedade das culturas sem torná-las impermeáveis umas às outras. O maior interesse desta nova investigação consiste em substituir as antinomias por relações de complementaridade.

(MERLEAU-PONTY, 1980b, p. 193-195)

Logo, as estruturas e as instituições não se realizam de forma soberana e imune à ação dos atores, elas não estão acima ou “fora” da sociedade, não se impõem externa e imperativamente sobre os sujeitos individuais e coletivos. Elas são as formas organizadas de vida social, apropriadas pelos atores para dar sentido às suas experiências e para conseguirem sobreviver. Elas estão fora e dentro da pessoa, ao mesmo tempo. Por isto, as relações sociais e as ações dos atores não são um efeito da sociedade, mas a própria sociedade em ato (MERLEAU-PONTY, 1980b).

Merleau-Ponty defende, metodologicamente, a necessidade de pesquisas empíricas e etnográficas associadas aos processos investigativos teóricos e dedutivos. Desta forma se obteria a condição de estabelecer o diálogo interminável entre o macro e o microssocial, o geral e o singular, que é tão defendido por este autor.<sup>4</sup> É a prática das investigações empíricas e etnográficas, dentro desta perspectiva de associação com as influências estruturais,<sup>5</sup> que permite ao pesquisador em ciências sociais resgatar a dimensão singular e específica dos fenômenos e superar perspectivas e conclusões excessivamente gerais e dedutivas, que freqüentemente anulam a subjetividade.

Esta forma de ver a relação entre o sujeito e a estrutura social aproxima as reflexões de Merleau-Ponty às de Sartre, ao menos na segunda fase do pensamento sartreano. O texto *Questão de método* (1998b) constitui o núcleo metodológico da *Crítica da razão dialética*, publicado por Sartre na França em 1960. Em *Questão de método* Sartre tenta elaborar um método de análise capaz

---

<sup>4</sup> A dimensão microssocial, em uma pesquisa científica, tem sido definida de duas formas diferentes. Segundo alguns autores, pesquisa a nível microssocial é aquela baseada nas interações observadas diretamente pelo pesquisador; para outros autores, o nível microssociológico se constitui sempre que a investigação tem o indivíduo como unidade de base, independente do método utilizado (COULON, 1995).

<sup>5</sup> Creio que é justamente a fragilidade na associação entre os aspectos singulares descobertos, e aqueles mais gerais e mediados que também influem no singular, deixando a sua marca, que tem causado dificuldades a algumas pesquisas do tipo etnográfico, estudo de caso e histórias de vida, que enfatizam o singular e são tão freqüentes hoje na pesquisa pedagógica brasileira.

de atingir tanto os aspectos estruturais e amplos que plasmam o processo histórico nas sociedades atuais quanto os aspectos singulares, decorrentes das ações dos sujeitos, fortemente permeados pela complexidade e conflito de valores. Trabalhando a partir de uma idéia do sociólogo marxista Henry Lefebvre, Sartre denomina o método para tal tarefa intelectual como *método progressivo-regressivo*.

Trata-se de um método simultaneamente indutivo e dedutivo, que vai do singular para o geral e vice-versa, interminavelmente. Por isto, ele é capaz de captar as dimensões gerais e as específicas da dinâmica social, mostrando que entre elas não há um vazio, mas que ambas estão incessantemente se interconstituindo. O suporte teórico utilizado por Sartre para construir tal método são o materialismo dialético, a fenomenologia existencial e a psicanálise. Um dos grandes projetos de Sartre nesta fase é articular marxismo e existencialismo, tentando mostrar como estas concepções não são incompatíveis, esforço semelhante ao realizado por Merleau-Ponty à mesma época.

O interessante na proposta metodológica de Sartre é que ela permite que se realize a investigação social em várias direções ao mesmo tempo, sem cair em determinismos do estrutural sobre o subjetivo, o que anularia as possibilidades de emancipação e o próprio devir histórico. Mas o método sartreano também permite à investigação não negligenciar a força que as estruturas sociais exercem sobre os atores, evitando o retorno à uma análise metafísica do sujeito, tomando aqui *metafísico* como aquilo que se coloca de forma totalmente transcendente em relação à facticidade e ao contexto social.

O *método progressivo-regressivo* procura totalizar o singular sem dissolvê-lo no geral. Desta forma, pode-se perceber o específico em sua originalidade e simultaneamente identificá-lo como produto de estruturas que lhe são anteriores, às quais ele não é imune, nem na sua gênese, nem na sua atualidade:

Para o intelectual afeito ao método dialético, os homens, suas objetivações e seus trabalhos, as relações humanas, enfim, são o que há de mais concreto; pois uma primeira abordagem recoloca-os sem dificuldade em seu nível e descobre suas determinações gerais (...) todo fato novo (homem, ação, obra) aparece como já situado na sua generalidade; o progresso consiste em esclarecer as estruturas mais profundas pela originalidade do fato considerado, para poder determinar em compensação esta originalidade, pelas estruturas fundamentais. Há um duplo movimento.

(SARTRE, 1978b, p. 133).

Assim podemos restabelecer em nossa atividade compreensiva aquilo que já está acontecendo na vida social: o interminável diálogo micro-macrossocial. Superamos o seu mistério,

o que é muito difícil em uma metodologia estruturalista ou materialista dogmática (devido à dissolução do singular no geral) ou positivista (devido ao isolamento do singular em relação ao geral, o que dificulta a totalização).

Ao restabelecer este diálogo o método sartreano considera que há uma dialética entre o subjetivo e o objetivo. Ou seja, a teoria do sujeito que fundamenta este humanismo destaca que na vida social ocorre simultaneamente a “interiorização do exterior” e a “exteriorização do interior”. Sartre explica: para que uma nova situação objetiva possa ser criada, ela precisa antes ser vivida como realidade subjetiva pelo ator social. Esta superação subjetiva da objetividade em direção a uma nova objetividade é o que o autor denomina *projeto*. Desta forma, o subjetivo se constitui em um momento necessário do processo objetivo: só assim é possível a práxis.

Para Sartre, as referências da ação humana são as experiências vividas, subjetivadas e interiorizadas, de forma alienada ou não. Ou seja: o sujeito vive a objetividade subjetivamente (Dewey diria: o sujeito vive o mundo experienciado, não um mundo “em si”, objetivo e impassível, igualmente percebido por todos). As condições materiais que afetam tão fortemente a vida dos atores não levam a novas ações, se não forem vividas na particularidade de situações particulares. Como exemplo, Sartre cita que a diminuição do poder aquisitivo dos salários (fator objetivo) só provoca ações reivindicatórias por parte dos trabalhadores (práxis) porque estes sentem corporalmente os efeitos das carências provocadas por esta diminuição, isto é, porque eles sentem o objetivo subjetivamente.

Esta subjetividade, ou vivência pessoal do objetivo, se for conscientizada e transformada em projeto pelo sujeito, é que torna possível a práxis, capaz de gerar uma nova situação objetiva. Somente a partir do *projeto* como ponte subjetiva entre duas situações objetivas diferentes é que se pode compreender o devir histórico. Neste caso, o sujeito não é entendido como um simples emissor de respostas determinadas pelas suas condições sociais e materiais, pois neste caso todas as mudanças possíveis seriam aquelas resultantes de modificações externas. A subjetividade deixaria de ter um papel importante nos resultados da ação.

Eu acho esta reflexão fundamental para o nosso trabalho com movimentos sociais, pois, conforme tenho acompanhado na minha experiência, os elementos subjetivos são um dos principais fatores que sustentam tanto a constituição destes movimentos como a sua permanência no tempo. A identificação afetiva entre as pessoas que compõem o movimento, assim como algum tipo de utopia (projeto) ou pelo menos alguma meta desejada mas ainda não realizada, freqüentemente estão presentes e ajudam o grupo a prosseguir na luta mesmo em condições sociais que não parecem prometer vitórias a curto prazo. A imaginação criadora, a capacidade de manter presente o projeto na consciência e a identificação afetiva na convivência fornecem sopro e fôlego a uma iniciativa de

luta coletiva em um contexto que, se analisado exclusivamente do ponto de vista objetivo, não permitiria prognóstico favorável.

Assim, as condições objetivas de vida delimitam as possibilidades do sujeito, mas não as determinam. Contudo, Sartre, assim como Merleau-Ponty e Dewey, não se descuida da força que as estruturas exercem continuamente sobre os sujeitos individuais e coletivos. Se estes sujeitos são potencialmente capazes de modificar as condições que estruturam as suas vidas, eles nunca são auto-suficientes em relação às mesmas. Isto está bem colocado nas palavras do próprio Sartre:

A superação (das condições objetivas) só é concebível como uma relação do existente com seus possíveis. Aliás, dizer de um homem o que ele “é” é dizer ao mesmo tempo o que ele pode, e reciprocamente: as condições materiais de sua existência circunscrevem o campo de suas possibilidades (...) é superando o dado em direção ao campo dos possíveis e realizando uma possibilidade entre todas que o indivíduo se objetiva e contribui para fazer a história.

(SARTRE, 1978b, p. 153).

Esta noção de sujeito situado mas não-determinado é realizado a partir de uma crítica e simultaneamente um resgate do materialismo dialético, associado, no pensamento sartreano, com a fenomenologia e o existencialismo:

Se se quiser dar toda a sua complexidade ao pensamento marxista seria preciso dizer que o homem, em período de exploração, é ao mesmo tempo o produto do seu próprio produto e um agente histórico que não pode, em caso algum, passar por um produto. Tal contradição não é cristalizada, é preciso apreendê-la no movimento mesmo da práxis; então, ela esclarecerá a frase de Engels: os homens fazem a sua história sobre as condições reais anteriores (entre os quais devem se contar os caracteres adquiridos, as deformações impostas pelo modo de trabalho e de vida, a alienação, etc.), mas são eles que a fazem, e não as condições anteriores: caso contrário, eles seriam o simples veículo de forças inumanas que regeriam, através deles, o mundo social. Certamente, estas condições existem e são elas, apenas elas, que podem fornecer uma direção e uma realidade material às mudanças que se preparam; mas o movimento da práxis humana supera-as conservando-as.

(SARTRE, 1978b, p. 150).

Apesar das pessoas muitas vezes estarem reificadas no capitalismo, elas não são coisas, da mesma forma como os objetos o são:

Assim, a alienação pode modificar os resultados da ação, mas não a sua realidade profunda. Recusamos confundir o homem alienado com uma coisa, e alienação com as leis físicas que regem os condicionamentos de exterioridade. Afirmamos a especificidade do ato humano, que atravessa o meio social, conservando-lhe as

determinações e que transforma o mundo sobre a base de condições dadas. Para nós, o homem caracteriza-se antes de tudo pela superação de uma situação, pelo que ele chega a fazer daquilo que se fez dele, mesmo que ele não se reconheça jamais em sua objetivação.

(SARTRE, 1978b, p. 151-152).

A possibilidade do indivíduo converter-se em sujeito histórico, na práxis humana interpessoal e mediada pela cultura, sempre foi problemática e contraditória no pensamento de Marx e Engels. Ao mesmo tempo que estes autores tentam afirmar a importância do ser humano como agente histórico, comprometem esta possibilidade através do conceito determinista de *condicionamento*: *Os homens fazem, eles próprios, a sua história, mas num meio dado que os condiciona* (ENGELS, citado por SARTRE, 1978b: 149). A resistência destes autores em admitir uma certa liberdade e autonomia do ator social está relacionada às limitações do conceito materialista de *determinação em última instância*, além das características do contexto no qual estes autores viveram.

No século XIX, o grande combate das teorias emergentes - como o materialismo dialético e o existencialismo kierkegaardiano - se dava contra o idealismo alemão, que priorizava a consciência e definia um sujeito emancipado pelo saber. Este combate produziu o positivo efeito de superação de algumas teses deste idealismo de origem iluminista, mas também resultou em alguns reducionismos, como a hipervalorização dos aspectos materiais sobre a consciência (Marx) ou da dimensão interior, subjetiva e individual (Kierkegaard), compreensíveis naquele contexto histórico, mas que preservados hoje comprometem o desenvolvimento do pensamento crítico e as ações associadas.

### **Subjetividade e educação emancipatória**

Se nas páginas anteriores há alguma coerência, podemos reservar à subjetividade uma certa autonomia, uma capacidade de influir na mudança social, especialmente quando associada a outras lutas sociais. Mas se a subjetividade tem algum grau de autonomia em relação às estruturas econômicas e políticas, precisamos reconhecer autonomia semelhante para a educação. Pois a subjetividade é, junto com outros fatores, causa e efeito da educação: causa, porque ela é realizada por pessoas; efeito, porque a subjetividade tem na educação um dos seus mais fortes fatores de produção.

Isto nos leva a uma conclusão interessante: são as subjetividades que desenvolveram uma certa autonomia em relação ao instituído que conseguem estruturar processos mais autônomos de formação. Um grupo de pessoas que diz: “É impossível mudar as coisas”, dificilmente irá educar de maneira alternativa aos padrões estabelecidos. Por outro lado, estas subjetividades mais

autônomas provavelmente puderam desfrutar, em algum momento de sua formação, de processos educativos com uma certa autonomia, de tal forma que esta relação constitui uma dialética interminável.

Conseguir definir a autonomia do sujeito, mesmo que relativa, é uma das tarefas intelectuais mais difíceis. Contudo, o conceito, a crença ou pelo menos a esperança em algum grau de autonomia das pessoas nas sociedades modernas constitui uma pedra fundamental nesta construção que são os modelos democráticos de educação (a não ser que consideremos que estes modelos são uma engenharia da subjetividade, que poderia moldar pessoas para serem livres; mas como aquele que foi feito para ser livre pode ser livre? Isto é uma contradição! A liberdade é uma capacidade do sujeito, um motor vital, não uma doação dos processos formativos. Estes só podem ajudar a pessoa a lidar com a sua liberdade na relação com o social, e aprender como não se submeter aquilo que considera injusto).

Um fato que dificulta nossa abordagem do problema da subjetividade, penso eu, é a cisão profunda que marcou as ciências humanas ao longo de todo século XX. De um lado, teorias ou campos científicos centrados no coletivo, no geral, nas estruturas, na vida material. De outro, a ênfase no singular, no psicológico, na vida afetiva, como se estes aspectos da vida humana fossem separados. Por causa desta clivagem, uma boa parte dos estudos científicos fazem uma escolha entre o estrutural e o psicológico, que são expressões contemporâneas da ancestral oposição entre o interior e o exterior.

Desta forma, a discussão sobre a autonomia resvala ou para o determinismo que a nega ou para a defesa de um sujeito individual dotado de uma liberdade metafísica, que não dialoga e nem está circunscrita às suas condições sociais de vida. O mesmo século XX, especialmente na sua segunda metade, viu nascer esplêndidas abordagens que tentaram “reunir” as duas faces da realidade. Entre estas abordagens, eu citaria a fenomenologia existencial, o interacionismo pragmatista norte-americano, o paradigma do pensamento complexo francês, a psicossociologia, e no seio do pensamento marxista, a teoria crítica ou escola de Frankfurt. Mas estas abordagens explicativas jamais foram dominantes. Pois é mais fácil ver a parte do que o todo, principalmente se já vivemos em uma sociedade fragmentada em classes, que nos conduz a perceber focalmente e não amplamente.

É por isto que a autonomia do sujeito só pode ser captada por abordagens baseadas na consciência complexa, integral, holística, pois ela ocorre em situações também complexas e contraditórias. Assim, abandonamos as escolhas e vemos o todo, deixando de fazer eleições artificiais de fatores causais apenas em um campo da realidade. Desta forma nós podemos, por exemplo, investigar radicalmente as relações entre práticas pedagógicas, subjetividade e

emancipação, na perspectiva de uma leitura política da subjetividade e de uma leitura afetiva da política, sem medo de cair em “psicologismo” ou “determinismo”.

Assim nos acercando do fenômeno, podemos compreender a emancipação não como um resultado apenas da atividade racional, do pensamento claro e distinto e do ato de conhecer precisamente as coisas, que teriam a capacidade de libertar o indivíduo da servidão, elevando-o ao status de sujeito. Por outro lado, podemos reconhecer que a emancipação da consciência está associada com as condições materiais e sociais restritivas nas quais a pessoa vive, mas sem tentar estabelecer uma subordinação total da autonomia subjetiva em relação à estas condições de existência.

Eu penso que é este enfoque que promete melhores condições para um conceito complexo de autonomia. Uma autonomia relativa e situada, onde o ator social é visto como estando imerso em condições sociais e materiais que garantem a sua vida, mas que não determinam todas as suas ações. Além disto ele também depende de uma cultura para articular-se como humano e pertencer a uma coletividade - isto é, ele é corporal e simbólico, mas não é abstrato. Suas condições, se o limitam parcialmente, não o determinam, não definem completamente suas interações e significados: caso contrário, todos integrantes de um grupo social, vivendo em condições materiais semelhantes, seriam bastante homogêneos, o que sabemos, não ocorre. Como explicar a singularidade, indeterminação e incerteza associadas ao comportamento dos indivíduos e grupos sociais, se os entendemos como “sínteses de múltiplas determinações” ? Como explicar a pluralidade dentro de um mesmo grupo social?

Assim, a autonomia seria esta capacidade da pessoa pensar, tomar decisões, agir e interagir escolhendo dentro do elenco de possibilidades colocadas pela sua sociedade e situação específica, que geralmente são mais amplas do que aquelas admitidas pelas teorias deterministas. Mais: ela é capaz de criar novas opções, a partir das existentes, quando estas não satisfazem as suas necessidades e desejos de sobrevivência ou realização. Esta capacidade de criar novas alternativas, modificando as condições sociais existentes, é potencializada quando as pessoas estão coletivamente organizadas. Daí a importância, para os processos emancipatórios, dos laços solidários, da ética e da identificação afetiva, que nestes casos, fortalecem a autonomia de grupos sociais minoritários (em desvantagem nas relações de poder) e as suas possibilidades de interferir na reestruturação do contexto.

A partir desta definição, podemos precisar o conceito de processos emancipatórios: seriam aqueles capazes não de produzir a autonomia - o que negaria a sua essência - mas de se constituírem em experiências favoráveis à esta constituição. Este é um processo complexo de auto e inter-constituição, isto é, ele é ao mesmo tempo autônomo e interativo, depende do desejo e da ação do próprio ator social, mas também não pode prescindir da interação com outros sujeitos

(intersubjetividade) e com os objetos materiais e simbólicos do mundo. Desta forma, o sujeito não se constitui sem a presença do outro e nem no vazio cultural, mas ele também não se constitui na heterodeterminação, isto seria uma contradição. Daí uma grande dificuldade das pedagogias políticas quando estão centradas no currículo formal e no professor e se propõem, ao mesmo tempo, a serem emancipatórias (MOGILKA, 2003a).

Este modo complexo de encarar o ser humano, sem desvincular o individual e o social, tem uma grande tarefa a realizar em educação, e na teorização sobre educação, pois questões “subjetivas”, como o interesse e o prazer, sempre permeiam o ato pedagógico e tem uma forte conotação política. Sem a abordagem destas questões, dificilmente os discursos e ações críticas na área pedagógica conseguirão avançar. Enquanto isto, a subjetividade continuará a ser um campo fértil para a ação conservadora, que dificilmente esquece a sua importância.

Questões como o prazer e o sentido são fundantes em relação aos processos de constituição da subjetividade, nos dois sentidos deste conceito: enquanto construção do eu, da individualidade (sentido mais amplo) e enquanto constituição do eu autônomo e ativo (processos emancipatórios). Devido ao seu caráter fundamental, estas questões precisam ser reabordadas, ultrapassando uma atitude ingênua ou romântica, mas ultrapassando também os limites dos discursos críticos que negam a sua importância.

Estamos muito longe de já ter resolvido esta problemática, e nas chamadas sociedades pós-modernas o sujeito não tem um grau de autonomia suficiente que dê sustentação política aos projetos realmente democráticos de vida social. Este problema resiste a todo o desenvolvimento das tecnologias da informação, pois os efeitos políticos destas dependem de como elas são apropriados socialmente, e com que fins. Tem sido muito rico o debate sobre o possível impacto emancipatório das tecnologias da comunicação. Contudo, às vezes os grupos da área parecem acreditar excessivamente no poder do conhecimento e da comunicação para estruturar o eu.

Alguns estudos neste campo inclusive chegam a defender que a comunicação e a aprendizagem via internet são tão revolucionárias que implicariam na construção de uma nova subjetividade, livre dos controles autoritários sobre o conhecimento elaborado ou científico. Tem se afirmado, inclusive, que o surgimento da comunicação via redes seria uma mudança tão radical sobre a subjetividade quanto o surgimento da escrita. Com todo respeito às pessoas que trabalham nesta área, eu creio que tal comparação é exagerada. No máximo, o surgimento das novas tecnologias e seus efeitos sobre a autonomia do sujeito podem ser comparados à invenção da imprensa, com Gutemberg em 1450. Mas só o futuro mostrará a real dimensão destas mudanças. O tempo é um sábio conselheiro. Em breve o futuro será passado.

## **Referências bibliográficas**

- COULON, Alain. *Etnometodologia e educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- DEWEY, John. *Mi credo pedagógico*. Buenos Aires: Losada, 1944.
- DEWEY, John. *El hombre y sus problemas*. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1952.
- DEWEY, John. *Como pensamos*. São Paulo: Nacional, 1953.
- DEWEY, John. *Reconstrução em filosofia*. São Paulo: Nacional, 1958.
- DEWEY, John. *Liberalismo, liberdade e cultura*. São Paulo: Nacional/EDUSP, 1970.
- DEWEY, John. *Democracia e educação - Introdução à filosofia da educação*. São Paulo: Nacional, 1979a.
- DEWEY, John. *Experiência e educação*. São Paulo: Nacional, 1979b.
- DEWEY, John. *A criança e o programa escolar*. (Col. Os pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1980a.
- DEWEY, John. *Interesse e esforço*. (Col. Os pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1980b.
- DEWEY, John. *Experiência e natureza*. (Col. Os pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1980c.
- DEWEY, John. *Teoria da vida moral*. (Col. Os pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1980d.
- DEWEY, John. *Lógica – a teoria da investigação*. (Col. Os pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1980e.
- DEWEY, John. Pode a educação participar na reconstrução social? *Currículos sem fronteiras*. (2): 189-193. Jul/dez, 2001 (online): [www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org)
- EVANS, Richard. *Carl Rogers: o homem e suas idéias*. São Paulo: Martins Fontes, 1979.
- GALEFFI, Dante. Relações interpessoais – a construção dos sujeitos sociais autônomos e inventivos: estado da questão. *Revista da FAEEDBA*. 7(9): 193-209. Salvador: UNEB, 1998.
- GALEFFI, Dante. *O que é isto – a fenomenologia? Uma introdução à concepção fenomenológica de Edmund Husserl*. Salvador: FAGED/UFBA, 1996 (original não publicado).
- GIROUX, Henry. *Pedagogia radical: Subsídios*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1983.
- GIROUX, Henry. *Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias da reprodução*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- GIROUX, Henry & McLAREN, Peter. Linguagem, escola e subjetividade: elementos para um discurso pedagógico crítico. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, 18(2): 21-35, jul/dez, 1993.
- GIROUX, Henry. *Praticando estudos culturais nas faculdades de educação*. In: SILVA, Tomaz (org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995a.
- GIROUX, Henry. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: Silva, Tomaz & Moreira, Flávio. *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1995b.
- GIROUX, Henry. *Professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.
- HEIDEGGER, Martin. *Ser e tempo*. Petrópolis: Vozes, 1989.
- HEIDEGGER, Martin. *Sobre o “humanismo”*. (col. Os Pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1979.
- LOBROT, Michel. *Pedagogía institucional. La escuela hacia la auto-gestión*. Buenos Aires: Humanitas, 1974.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Marxismo e Filosofia*. (col. Os Pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1980a.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *De Mauss a Claude Levi-Strauss*. (col. Os Pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1980b.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da Percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Resumo de cursos: psicossociologia e filosofia*. Campinas: Papyrus, 1990.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *O Visível e o invisível*. São Paulo: Perspectiva, 1999.

- MOGILKA, Maurício. *Pensamento e desejo – Práticas educativas e processos de formação humana em pleno capitalismo*. Salvador, FAGED/UFBA, 2004 (Tese de doutoramento, 216 p.)
- MOGILKA, Maurício. *O que é educação democrática? Contribuições para uma questão sempre atual*. Curitiba: Editora da UFPR, 2003a (102 p.)
- MOGILKA, Maurício. Educar para a democracia. *Cadernos de pesquisa*. São Paulo, n. 119, p. 129-146, Fundação Carlos Chagas, 2003b (Disponível online: [www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a07.pdf](http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a07.pdf)).
- MOGILKA, Maurício. Educação popular, subjetividade e intervenção democrática. *Ágere – Revista de educação e cultura*. Salvador, n. 6, p. 113-130, FAGED/UFBA, 2002a.
- MOGILKA, Maurício. Ensinar e educar: processos diferentes, mas não antagônicos. *Teias – Revista da Faculdade de Educação da UERJ*. Rio de Janeiro, n. 5, p. 56-65, UERJ, 2002b.
- MOGILKA, Maurício. A pedagogia da experiência e sua importância em uma educação democrática. *Educação em revista*. Belo Horizonte, n. 32, p. 85-102, UFMG, dezembro 2000
- MONTESSORI, Maria. *Em família*. Rio de Janeiro, Nórdica, s/d.
- ROGERS, Carl. *Liberdade para aprender*. Belo Horizonte: Interlivros, 1978.
- ROGERS, Carl. *Liberdade de aprender em nossa década*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- ROGERS, Carl. *Um jeito de ser*. São Paulo: EPU, 1983.
- ROGERS, Carl. *Tornar-se pessoa*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- ROGERS, Carl. *Sobre o poder pessoal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- SARTRE, Jean-Paul. *O ser e o nada. Ensaio de ontologia fenomenológica*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- SARTRE, Jean-Paul. *O existencialismo é um humanismo*. (col. Os pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1978a.
- SARTRE, Jean-Paul. *Questão de método*. (col. Os Pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1978b.
- SARTRE, Jean-Paul. *O testamento de Sartre*. Porto Alegre: L&PM, 1986.
- SILVA, Tomáz. *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis, Vozes, 1995.
- SOLÉ, Isabel. Disponibilidade para aprendizagem e sentido da aprendizagem. In: COLL, César (1996). *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1996.