

A autonomia do aluno e sua postura de sujeito ético

The autonomy of the student and his posture as an ethical subject

L'autonomie de l'élève et sa posture de sujet éthique

Denis Jeffrey

Université Laval, Quebec - Canada

Resumo

Desde os anos 1970, os sistemas educativos modernos visam ao desenvolvimento da autonomia do educando. Ora, um aluno autônomo deve, imperativamente, tomar sua própria vida em suas mãos e assumir suas responsabilidades. A esse respeito, a aprendizagem da autonomia na escola deve ser sustentada pela apropriação de uma postura ética. Na verdade, o aluno deveria considerar que ele se torna sujeito de sua própria ética. Essa é a ideia explorada neste texto.

Palavras-chave: Educação, Ética, Sujeito ético, Autonomia

Abstract

Since the 1970s, modern education system has aimed to develop student autonomy. However, an independent student must take charge of his life and assume his responsibilities. From that point of view, the learning of autonomy at school must be supported by the appropriation of an ethical posture. In fact, the student should consider that he becomes the subject of his own ethics. This is the idea explored in this text.

Keywords: Education, Ethic, Ethical subject, Autonomy

Résumé

Depuis les années 1970, les systèmes éducatifs modernes visent à développer l'autonomie de l'élève. Or un élève autonome doit impérativement prendre sa vie en main et assumer ses responsabilités. À cet égard, l'apprentissage de l'autonomie à l'école doit être soutenu par l'appropriation d'une posture éthique. En fait, l'élève devrait considérer qu'il devient sujet de sa propre éthique. C'est l'idée que nous explorons dans ce texte.

Mots-clés: Éducation, Éthique, Sujet éthique, Autonomie

1. Introdução

A compreensão que o homem de hoje tem de si mesmo dificilmente está à altura de sua pretensão de ser um sujeito autônomo, fonte de racionalidade e portador de direitos universais.

Charles Taylor (1999)

Desde o início da humanidade, a educação visa a formar pequenos humanos que serão idênticos¹ aos membros de sua comunidade. Nas sociedades tradicionais, de fato, os jovens são chamados a caminhar seguindo os passos de seus ancestrais (ELIADE, 1971). Ritos de passagem visam a condicionar as crianças aos costumes estabelecidos. O objetivo dessa ação é de, verdadeiramente, tornar os jovens semelhantes aos membros de sua sociedade.

É evidente que, como diz Aristóteles, “é o homem que engendra o homem” (ARISTÓTELES, 2014). Ao fim de seu percurso iniciatório, o novato das sociedades antigas se torna um adulto que se comporta segundo as regras fixadas previamente. Foram-lhe transmitidos saberes que dão sentido à sua existência e que indicam seu lugar na sociedade. As sociedades tradicionais não permitem a individualização. O indivíduo não pode existir por si mesmo.

Nas sociedades modernas, a criança é considerada como uma livre subjetividade, com a necessidade de uma educação favorável à sua emancipação, ao seu florescimento, ao desenvolvimento de sua autonomia. A passagem da infância à vida adulta não visa mais a colocar o novato em conformidade com o patrimônio do modelo cultural de sua comunidade. O sentido da vida não é oferecido de antemão. A criança é, a partir desse momento, formada para construir o sentido para sua própria vida e para criar seu lugar na sociedade (LE BRETON, 2002). Ao mesmo tempo, a escola fornece ao jovem aluno a ocasião de questionar, de modo crítico, tudo o que ele aprende.

O indivíduo, na verdade, se tornou o valor supremo das sociedades ocidentais (DE SINGLY, 2011). As narrações da modernidade, das quais um dos eventos fundadores é

¹ Idênticos, aqui, traz como significado ter a mesma identidade, partilhar das mesmas normas, valores e crenças.

a “dúvida metódica” proposta por René Descartes (1596-1650), procuram produzir um indivíduo capaz de se distanciar de sua cultura de origem e que esteja apto a pensar por si mesmo, motivado a desenvolver sua individualidade.

O sujeito da modernidade é lançado ao mundo segundo a fórmula de Martin Heidegger (1986), em busca de sua própria identidade. Ele vacila entre o desenraizamento e o enraizamento, entre desejo de agregação e desejo de afirmar sua singularidade. Ele está caminhando para encontrar seu lugar na sociedade e para construir o sentido de sua existência. Enquanto ser errante, como Ulisses, ele deverá superar uma grande diversidade de experiências íntimas de valor iniciatório, a partir das quais ele construirá sua pequena narrativa, isto é, sua própria história de vida.

Os ideais da modernidade o destinam a encontrar, por ele mesmo, a passagem que o levará a uma vida realizada. Assim, o sujeito moderno é impulsionado a construir seu próprio futuro por suas próprias mãos, enquanto o sujeito das sociedades tradicionais² era forçado a incorporar as normas de sua comunidade. As margens de liberdade desse último eram ínfimas, mas lhe era oferecido um mundo saturado de significações. Numerosas proibições limitavam sua ação, mas ele não se inquietava pelo absurdo do mundo, como bem o viu Camus (1972).

As liberdades do sujeito moderno são imensas. De fato, uma grande panóplia de liberdades lhe são propostas sobre um teto de prata, mas o desafio para as assumir parece muito laborioso. Diversos autores (MILGRAM, 1974; LASCH, 2000; EHRENBERG, 1998; MICHEA, 2001) sublinharam a esse respeito os limites da automatização dos indivíduos. Christopher Lasch (2000) tinha razão de pensar que, em seu fantasma, jamais o indivíduo se sentiu tão autônomo quanto nos dias de hoje, mas, na realidade, jamais ele foi tão dependente.

A grandeza do ser humano autônomo e que goza de grandes e vastas liberdades está submetida a várias formas de crítica tanto positivas quanto negativas. Assumamos a ideia de que um indivíduo não se sujeita mais a um monarca, a um ditador ou a uma

² Nós deveríamos acrescentar que se trata de sociedades holísticas, no sentido dado por Louis Dumont (1983) a esse termo. Esse autor distingue as sociedades holísticas antigas das sociedades individualistas modernas.

outra autoridade que o domine e o assujeite. Nós o reconhecemos, de agora em diante, como *sujeito de si*, isto é, sujeito de sua vida, de seus valores e de sua história pessoal. Esperamos que esse sujeito seja capaz de preparar seu futuro, de fazer escolhas iluminadas, de defender suas ideias e de se autogovernar. Um sujeito como o querem as narrativas da Modernidade, que ensinam a contar, primeiramente, consigo mesmo, desde Montaigne³, para conseguir viver. Ser sujeito de si confere-lhe um poder de decidir sobre sua vida. Em um Estado monárquico, por exemplo, o monarca exerce seu poder sobre os sujeitos. Na modernidade, o sujeito exerce um poder sobre ele mesmo. Michel Foucault (1982) escreve, a esse respeito, que “há dois sentidos para a palavra *sujet*: sujeito submisso ao outro pelo controle e pela dependência, e sujeito arraigado à sua própria identidade pela consciência ou pelo conhecimento de si. Nos dois casos, essa palavra sugere uma forma de poder que subjuga e assujeita” (p. 213).

Para Jean-Paul Sartre (1952), esse poder sobre si constitui fundamentalmente uma liberdade de escolha. Para esse filósofo existencialista, uma liberdade é um poder no sentido estrito do termo. A maior liberdade para Sartre é a de escolher a pessoa que nós queremos ser. Ora, se aceitamos a ideia moderna da autonomia do indivíduo a quem são reconhecidas liberdades para se escolher, coloca-se, então, a questão de sua ética, isto é, de suas responsabilidades.

Não se pode ser sujeito de si, sem ter uma ética. Um indivíduo autônomo, no sentido kantiano, deve adquirir o senso das responsabilidades. Se não, por que lhe reconhecer liberdades se ele não pode ser responsável por elas? Quando um indivíduo não quer ser responsável⁴ pelos seus atos, ele afirma então que outros indivíduos devem ser responsáveis por ele. A condição para se tornar um sujeito de si é a de ser

³ A ideia de Montaigne é a de abandonar o tipo de vida que se estrutura sob o olhar de outrem, de sempre procurar aprovação, elogios, consideração alheios. Pode-se ler, sobre esta questão, o livro de Todorov, *La vie commune* (1995, p. 16)

⁴ Essa questão pode ser feita em diferentes idades da vida. Trata-se de dizer que as crianças não podem ter as mesmas responsabilidades que os adultos. Quando um adulto perde sua autonomia cognitiva, como ele pode assumir todas as suas liberdades? Autonomia, liberdade e responsabilidade são três conceitos interdependentes.

responsável por si mesmo. Ser sujeito de si requer uma ética. Ser sujeito de si, ideia que defendemos neste texto, é ser um sujeito ético.

O sistema educativo moderno do Quebec, *locus* de onde falamos, desde o início dos anos 1970⁵, procura formar um indivíduo autônomo. Esse sistema deve, logicamente, ao mesmo tempo, educar o sujeito para as questões éticas. Não se pode ser sujeito de si, sem ser um sujeito ético. Se reconhecemos ao sujeito uma livre subjetividade e inumeráveis liberdades cívicas, ele deve, desde então, aprender as obrigações éticas de sua adesão à sua identidade de sujeito moderno.

A bem dizer, não há sujeito moderno sem sujeito ético. Trata-se de uma ética que toca a governança de si em relação à escolha de valores e ao senso dado à vida. Nós vamos, de início, insistir, neste texto, sobre as novas finalidades⁶ da educação que visam a formar um ser humano autônomo, segundo os padrões da modernidade. A segunda parte é dedicada ao humanismo educativo, que conduzirá, na terceira parte, à epifania do sujeito ético. Concluimos esta reflexão, sublinhando a pertinência de uma educação humanista que promova, certamente, o sujeito ético, mas, seguramente colocado e sustentado por suas relações com os outros.

2. As novas finalidades da escola moderna

Educar é precisamente promover um modelo de ser humano que corresponde aos ideais de uma época. No curso dos últimos decênios, as reformas educativas se sucederam para precisar o tipo de ser humano desejado no momento em que o indivíduo deixa o sistema escolar. As sociedades modernas, ressaltamos, não querem mais formar um pequeno ser humano idêntico aos seus ancestrais. Elas procuram, de antemão, pelo sistema de educação, formar um ser humano autônomo, emancipado e livre para

⁵ Consiste na implementação das recomendações do *Relatório Parent*, de 1963. Esse relatório apresenta em detalhes as orientações acerca da modernização do sistema escolar de Quebec, desde o ensino primário (termo utilizado na Província de Quebec) até à universidade.

⁶ Os sistemas escolares perseguem várias finalidades educativas para guiar as práticas dos professores. Uma finalidade é um enunciado de sentido, na medida em que ela elucida os significados e as orientações das ações educativas.

escolher a sua vida. O termo *finalidade educativa* indica as orientações e rumos que a escola pretende tomar para construir esse ser humano.

Um sistema educativo repousa sobre finalidades educativas que vão marcar os programas escolares e a conduta dos professores. Uma finalidade educativa indica o que um sistema educativo visa a desenvolver nos alunos. Apesar das ideias vanguardistas dos grandes reformadores da educação (BAILLARGEON, 2005; GAUTHIER et TARDIF, 2019), até a Segunda Grande Guerra, os sistemas escolares procuravam formar um ser humano de acordo com os costumes de sua classe social, de sua religião e de seu gênero⁷. A herança de classe, como haviam mostrado Bourdieu e Passeron em 1970, era um determinante do acesso aos estudos superiores.

Desde os anos 1950-1960, a educação seguiu as vias do humanismo moderno do desenvolvimento integral do aluno (CORBO, 2006). A ideia de emancipar os alunos de sua herança familiar e de desenvolver sua autonomia para responder aos novos ideais democráticos de igualdade de chances se tornou central. A escola queria dar uma chance a todos os alunos de se emanciparem. Ela acreditava na perfectibilidade e educabilidade de todas as crianças (MEIRIEU, 1999). Os Estados mais ricos se engajavam politicamente para colocar mais recursos escolares nos meios desfavorecidos, a fim de oferecer uma melhor sustentação dos alunos com distúrbios comportamentais e de aprendizagem. Assim, focar na autonomia do aluno implicava em investimentos suplementares, sabendo-se que a autonomia era adquirida progressivamente e que a pertença às identidades da classe social, da religião e do gênero empobreciam a liberdade de pensar.

Na verdade, essas pertenças são três “ordens simbólicas”⁸, isto é, três narrações identitárias que assujeitam os indivíduos ou, ao menos, produzem um “espetáculo fraco,

⁷ A palavra gênero aqui remete às representações milenares do masculino e do feminino. Para o gênero feminino, são conhecidos os trabalhos das feministas a partir de Simone de Beauvoir, que visam à abertura do gênero. Para o masculino, os trabalhos sobre sua emancipação são mais recentes. Pode-se buscar a leitura dos trabalhos de Élisabeth Badinter, em *XY. Da identidade masculina* (1992), e de Bourdieu, em *A dominação masculina* (1998).

⁸ Uma ordem simbólica é a organização de uma sociedade a partir de um relato, tendo frequentemente o aspecto de um mito, que cria uma identidade para diferenciar os grupos de indivíduos. As classes burguesas e proletárias pertencem a uma ordem simbólica que atribui aos indivíduos um lugar de poder,

ou inexistente, de iniciativa pessoal” (MARTUCCELLI, 2002, p. 572). Essas três ordens simbólicas subordinam os indivíduos à sua comunidade, impondo-lhes normas sociais obrigatórias e limitam suas possibilidades de liberdade. O indivíduo moderno se atualiza como sujeito ético, quando ele se destaca dessas três ordens para o submeter à razão crítica.

É comum o interesse pela desconstrução dessas três ordens simbólicas estabelecidas sobre o princípio comum da obediência a um poder dominante e alienante. Os pensadores da filosofia da suspeita e da filosofia crítica comentaram amplamente os efeitos deletérios das religiões e das classes sociais. Antes dos anos 1970, as forças vivas, senão subversivas, da sociedade, investiram, principalmente, na luta das classes e na laicização⁹ da sociedade. A partir dessa década, a dominação masculina é que foi colocada em descrédito. Marcel Gauchet (2018) escreve a respeito desse patriarcado que entrou numa crise profunda. As identidades de gênero, se, solidamente ancoradas nos costumes, são hoje recompostas (BUTLER, 2005).

Em consonância com o desgaste dessas três ordens simbólicas, a escola passou a agir na promoção de saberes e competências, que permitem aos alunos se distanciarem delas para poderem questioná-las. Nesse sentido, a escola não tem que convidar os alunos para lutar contra o patriarcado, a religião e as classes sociais dominantes, mas deve fornecer aos estudantes ferramentas intelectuais (cultura reflexiva, pensamento crítico, métodos científicos, procedimentos para a resolução de dilemas éticos etc.) com os quais eles, os alunos, poderão autenticamente escolher o tipo de pessoa que desejam ser.

Assim, uma das dificuldades mais importantes da educação, para superar a desigualdade social produzida pelas culturas herdadas (classe, religião e gênero), visa ao desenvolvimento de um aluno autônomo e responsável, definido como sujeito capaz

de riqueza e de sangue por transmissão hereditária. O patriarca constitui uma ordem simbólica que atribui aos homens um poder dominante sobre as mulheres. Cada religião monoteísta forma uma ordem simbólica que determina as obrigações culturais a respeito das coisas religiosas.

⁹ Laicização, no sentido primeiro de dissociar o poder religioso do poder político, de reconhecer a cada um a liberdade de escolher, ou não, uma religião e de levar uma vida sem a pressão do moralismo religioso (Ver Jeffrey, 2020).

de pensar por si próprio, de decidir por si mesmo, de agir de acordo com suas próprias concepções e de escolher ele próprio. Ele se torna então um sujeito ético, apto a escolher o modelo de uma boa vida que pretende cultivar (BAILLARGEON, 2016, p. 87)

Na escola contemporânea, o professor se apresenta como o modelo de autonomia que ele ensina, como modelo de sujeito moderno que ele pretende formar, como modelo do humano emancipado que ele deveria encarnar diante dos alunos. Ele deve se ver, ele mesmo, como um sujeito ético que se dirige a sujeitos éticos emergentes. Ele não pretende, certamente, ser um humano realizado, mas ele aceita, desse modo, o projeto para o bem dos alunos.

3. O humanismo educativo

Um sistema educativo que adota finalidades de emancipação e de autonomia do sujeito realiza os valores do humanismo *das Luzes*. Ele evita a armadilha de enraizar a educação nas ideologias de esquerda ou de direita, preferindo um programa escolar que coloca, de antemão, o desenvolvimento do julgamento crítico, o gosto pela vida intelectual, as artes e o direito, a cultura das ciências, o compromisso cidadão e a autonomia da vontade. Na tradição humanista, esses são conhecimentos prévios para a vida ética.

A educação que prepara a viver, juntamente com a justiça, a paz e a solidariedade universal, repousa sobre as escolhas individuais do sujeito ético. A partir do pressuposto de que não podemos forçar os indivíduos à virtude, é preferível despertá-los para a vida ética. Esse é o projeto da filosofia, desde Sócrates, despertar os cidadãos para a governança de si (FOUCAULT, 2008). Aristóteles não dizia o contrário: “Para nós, viver é estarmos despertos” (Apud DE KONINCK, 2010, p. 2-3). O proletário alienado, no seu senso marxista, é aquele que não tem consciência de sua condição de classe. Ser estranho a ele torna-o indiferente a si e aos outros, escrevia Julia Kristeva (1988). Haverá sempre partes de si mesmo que serão inacessíveis à consciência. A estranheza é a face escondida de nossas identidades. Como nós veremos na terceira parte deste texto, o

sujeito ético é convidado a trabalhar sobre si para se conhecer, para iluminar sua consciência, para melhor ver (saber) aonde vai.

Esse despertar não se faz sem objeto. Há, evidentemente, um prazer a ser despertado: cultivar uma presença de si. Mas por que deveríamos ser despertados? Para ser menos cego a essas escolhas de vida! Para saber de onde viemos (classe, religião, gênero) e para praticar uma liberdade mais iluminada e mais responsável! Para melhor interrogar as finalidades de suas ações! Para saber o que cada um pode fazer de sua liberdade! Sermos despertados, acima de tudo, nos permite examinar as experiências pessoais, as experiências de todos os humanos, os eventos humanos e a condição humana segundo o prisma da ética.

O despertar é a condição do sujeito ético. Tornar-se sujeito, sujeito de si, requer práticas de distanciamento das pertencas identitárias, mais especificamente daquelas que cada um herda sem as ter escolhido. Este é o projeto da escola moderna: ensinar aos alunos a se distanciarem de suas heranças, o que quer dizer, contribuir à emergência de um *sujeito de si* que vai escolher suas heranças, ao invés de simplesmente acatar o que a ele é imposto. Uma escola faz a promoção da ética do sujeito, porque valoriza as liberdades individuais. Ela coloca a liberdade da consciência diante das pertencas identitárias. A ética, nessa perspectiva educativa, é a marca do humano realizado. Fazer emergir o que há de mais humano no jovem aluno, é, então, levá-lo a se considerar como um sujeito ético.

Quando a escola moderna faz a promoção da ética do sujeito, ela mostra que continua a esperar, como no século XIX, pelo progresso social e moral. Ela mostra também que deve continuar otimista, apesar das panes de futuro e das dificuldades de acreditar nos dias de amanhã felizes.

A inquietude desabusada dos anos 1970-1980, que fez acreditar que nós estávamos em pane de futuro, deve ser ultrapassada. A ética é uma arte de viver que prepara o futuro. É uma arte que assume a ideia, surgida à época de Sócrates, de que o ser humano podia se tornar uma pessoa melhor, tornar o outro melhor e tornar o mundo melhor. Não há ética possível sem essa ideia de que o sujeito possa tomar a vida nas

próprias mãos e a transformar para que se torne uma pessoa melhor. Essa ideia anuncia que o humano não é mais prisioneiro de um destino metafísico (pensemos em Édipo), ou de determinismos identitários, notadamente de classe, de religião e do patriarcado.

O ser humano pode se aperfeiçoar, se tornar diferente, outro, melhor. Essa grande ideia, na verdade, é a base do primeiro humanismo educativo. É uma ideia que prega a liberdade aqui ou acolá, onde seria o destino, ou seja, aquilo de que não se pode escapar. Ela está na condição essencial para a vida ética. Praticando uma ética, o ser humano pode se apropriar de sua vida. Este será o papel da educação: proporcionar aos alunos as melhores chances de se tornarem sujeitos éticos. Em suma, um sistema educativo deve ver num aluno um mundo melhor a caminho.

Contra as desilusões escolares, o humanismo educativo cultiva a esperança. Os gestores de um sistema educativo não são insensíveis ao que não funciona no planeta. Eles não ignoram as armadilhas do progresso moral. Eles conhecem, como todos nós, o holocausto, os assassinatos comandados pelo Estado na Rússia, na China ou no Camboja. Eles estão familiarizados com o genocídio de Ruanda e as guerras devastadoras no Oriente Médio. Mas, além das atrocidades humanas, eles continuam apostando na ética do sujeito.

De fato, as novas finalidades educativas que pressupõem o sujeito ético permitem continuar a sonhar com um mundo melhor para o amanhã. Essas finalidades dão aos alunos o “gosto do futuro”, que provoca neles a paixão por um amanhã a ser construído, um futuro que a eles pertence. Nestes tempos em que o planeta sofre devido à ação humana, os alunos devem acreditar que eles podem contribuir para a criação de meios de vida mais sãos, vislumbrando uma humanidade mais justa e mais pacífica.

Esse humanismo educativo opera, então, sobre a formação do sujeito ético. A particularidade dessa ética é fazer repousar toda escolha e toda decisão sobre a autonomia da vontade, sobre a liberdade de consciência e sobre o julgamento crítico de um indivíduo. Essa formação é humanista, a partir do momento em que busca fornecer a cada aluno condições para que ele exerça sua ética diante de todos os determinismos. Ela é humanista também, porque deseja formar um ser humano realizado e convidado a

se tornar sujeito de si mesmo, mais especificamente sujeito de sua ética. Despertar no aluno uma preocupação ética, torna-se, então, uma finalidade educativa indispensável.

Na primeira parte do seu livro *A educação moral*, Émile Durkheim (1974) já anuncia o que poderia ser essa autonomia inerente ao sujeito ético. Segundo ele,

para agir moralmente, não basta, sobretudo, respeitar a disciplina, estar ligado a um grupo; é preciso ainda que, seja adiando a regra ou nos devotando a um ideal coletivo, tenhamos consciência, a consciência mais clara e completa possível, das razões de nossa conduta. É essa consciência que confere a nosso ato a autonomia que a consciência pública exige, de agora em diante, de todo ser verdadeira e plenamente moral. (p. 101)

Para o sociólogo, a liberdade se ensina. O aluno é educado a ser livre. A liberdade não é um fato inato. O aluno se torna livre, não apesar da sociedade, mas graças a ela. O sujeito deve saber que ele pode fazer escolhas. Ele deve receber uma educação aberta a essa liberdade.

4. O sujeito ético

Como se dar conta da complexidade do sujeito ético? Um sujeito ético, diante dele mesmo, diante das instituições, diante de suas heranças, em busca de suas próprias experiências, é aquele que, também reivindica a autoria de seus atos. Conformista ou audacioso, é preciso afirmar a irredutibilidade de um sujeito apto a escolher a pessoa que ele quer ser, a escolher sua vida, seus valores, suas aspirações à uma boa vida. O ideal do humanismo *das Luzes* nos leva a reconhecer que há um sujeito que pensa em si mesmo, que reflete sobre o sentido ético de seus atos, apesar dos seus assujeitamentos.

Nós somos os herdeiros das narrativas históricas da modernidade que têm contribuído para o surgimento do sujeito ético. Mas é, principalmente, no curso da *Segunda modernidade* (JEFFREY, 2016), que corresponde, para o Quebec, à *Revolução Tranquila*, que as ideias modernas de emancipação do indivíduo se encarnam nas finalidades educativas. Sobre isso, podemos aludir aos trabalhos de Giddens (1994; 2004), de Kaufmann, (2004) e de Martucelli e Singly (2009), que abordam as condições de possibilidade do sujeito ético. Na filosofia, os estudos de Charles Taylor (1999), de Paul Ricœur (1990), de Michel Foucault (1984) e de Alain Renault (2004) são igualmente

esclarecedores para compreender como o indivíduo se torna sujeito de si mesmo. As análises desses autores nos permitem elucidar e ampliar o entendimento do conceito de sujeito ético, tarefa a que se propõe este texto.

Realizar-se como sujeito ético é um projeto de vida. Um indivíduo não nasce sujeito ético. Tornar-se um sujeito ético é, certamente, uma escolha, através de um trabalho exigente e confuso sobre si mesmo. Para descrever as particularidades do sujeito ético, começamos por dizer que ele é, por excelência, sujeito de si, isto é, sujeito de sua história pessoal, de seu relato de vida, de sua autobiografia. Ser sujeito de si é aceitar viver um processo contínuo de autotransformação, por meio de um trabalho consistente, que tem como premissa assumir a interminável busca de si mesmo. Trata-se de se ver como o produto de sua história, advindo, ele mesmo, como sujeito dessa história (DE GAULÉJAC, 2009). Tornar-se sujeito de si implica num trabalho de autorreapropriação, pois somos, desde o início, socializados de acordo com as ordens simbólicas que definem nossas identidades sociais de gênero, de classe social e de pertença religiosa.

O processo de se tornar si em si mesmo é dialético, na medida em que ele implica na construção de sua subjetividade pela desconstrução de seus assujeitamentos. Ser sujeito de si compromete, na verdade, a contestação de seus assujeitamentos a autoridades que não visam à autoemancipação. Tornar-se sujeito de si é um trabalho de emancipação, de liberação, de tomada da palavra, para se tornar sua própria autoridade e para se tornar autor de sua vida. Desvendar o fio de sua história de vida nos leva a perceber que somos dependentes de outras pessoas que são sujeitos como nós – nossos pais, nossos educadores, professores, amigos e confidentes –, que nos socializaram, educaram, motivaram, encorajaram a ver com clareza nossa vida. Assim, tornar-se sujeito de si não isola os indivíduos nem os subtrai do elo social.

Ser sujeito de si, isto é, reivindicar a autonomia de sua vontade, é apropriar-se de sua existência, é afirmar sua subjetividade e é, especialmente, participar do projeto de definir o que significa ser humano. Essa posição repousa sobre a ideia sartreana que nos diz que não há natureza humana que predestine os indivíduos. Não há uma essência

permanente do ser humano que o atribuiria a um lugar invejável ou desagradável. Ser sujeito de si também é tomar decisões por si mesmo, governar sua vida, assumir escolhas responsáveis, tornar-se autor de sua vida. Conhecer sua história, narrá-la, fazer dela um relato, permitem dar ao sujeito um sentido refletido que permita assumir-se como tal.

O sentido dado à vida advém pelo relato biográfico que se faz de si. Trata-se de um pequeno relato de si, do qual o sujeito se apropria, um relato único, capaz de distingui-lo de todos os outros seres humanos. Todavia, ao mesmo tempo, esse pequeno relato comporta, como no teatro trágico, eventos universais. Dizemos também *invariantes antropológicas*, como o sofrimento, a perda, o abandono, a solidão, a doença, a separação, o amor impossível, a incapacidade, a sobrecarga do destino, a falta de ser etc. O pequeno relato pessoal, para aludir ao que propôs Michel de Montaigne, contém uma dimensão universal: quem se conhece, conhece também os outros, pois cada homem carrega consigo a forma inteira da condição humana. Nossa individualidade nos distingue dos outros, porém, nos remete, ao mesmo tempo, à nossa identidade humana comum.

As pessoas assujeitadas não têm história, não têm direito à palavra, não têm direito à cidadania, ou seja, de participar do debate público. São os outros que fazem a sua história, que interpretam o que eles vivem, o que os define. Não se lhes reconhece uma autonomia para pensar, refletir e discutir. Tornar sujeito de si abre, então, a porta para a emancipação, para a reflexividade, para a vida ética.

Ser sujeito de si repousa sobre o conhecimento de si, de sua história pessoal. Mas será ainda necessário que o sujeito assuma sua história pessoal em sua integridade, mesmo os eventos menos felizes. Há então: um trabalho terapêutico (do grego *therapeutikos*, tomar cuidado) sobre si, para perceber e aceitar os meandros de sua própria história (GIROUX, 2012); um trabalho para liberar partes de si que obstruem o pensamento; um trabalho de liberação de si, de descentramento de si, de “desassujeitamento” de si; um trabalho que obriga a reconhecer em si nossa própria estranheza; um trabalho que nos leva a nos vermos como diferentes, a partir de perspectivas diferentes. Liberar-se das autoridades esmagadoras não é suficiente.

Tornar-se sujeito implica em se liberar do que, em si, se repete de modo inconsciente, o que se faz sintomático, o que decide inconscientemente.

O sujeito de si se torna sujeito ético, quando ele faz um trabalho sobre si mesmo, através de exercícios de introspecção ou por um diálogo fecundo com uma pessoa de confiança, a fim de ver melhor, de iluminar seu espírito, a fim de chegar à paz de espírito que não nos confunda o julgamento, para colocar sob a luz seus determinismos psíquicos.

Tornar-se um sujeito ético pressupõe um trabalho sobre si, para deixar o espírito disponível ao exercício da liberdade. O espírito confuso pelo sofrimento, pelo mal-estar, pela frustração é menos disponível. O sujeito que se preocupa com sua ética cultiva seu jardim interior. Ele quer ver clareza em sua vida, quer retomar o seu fio e, assim, refletir serenamente sobre seus valores, suas qualidades humanas, suas convicções, suas regras de vida, seus projetos e suas esperanças. Ele cultiva sua interioridade, pois ele sabe que é esse o lugar onde nascem suas intuições, suas motivações, seus impulsos de liberdade, suas ideias e seus esboços de julgamento.

O sujeito ético, em muitos aspectos, prefere se definir. Ele prefere ser determinado por sua liberdade, prefere escolher suas reações ante à adversidade, prefere defender, com raciocínios de qualidade, suas escolhas de vida. Enquanto o termo "sujeito de si" ainda é usado para indicar o fruto de uma atividade de iluminação e autoemancipação (RICŒUR, 1990), o termo "sujeito ético" remete ao exercício responsável de sua liberdade de consciência. A palavra "exercício" sugere que se trata de um treino, de uma aprendizagem, de uma atividade iniciatória destinada ao autoaperfeiçoamento. O sujeito ético aspira às práticas de liberdade que o constituem como sujeito autorresponsável. Ele reconhece que sua liberdade de consciência permanece frágil e que ele pode ser seduzido por forças obscuras.

Não se pode ser autorresponsável, a menos que estejamos diante de outrem, essa é a regra mãe (HONNETH, 2000). O sujeito ético se sente preocupado com a presença, demandas, questionamentos, ambições, dores, com a reciprocidade dos desejos alheios. O sujeito ético assume diante do outro seus atos e suas decisões, tanto para o presente

quanto a longo termo, como exigia Epícuro em sua *Carta a Menoeceus*, que data do terceiro século anterior à nossa era. Ele considerava, com Aristóteles, que a ética bebia das fontes da prudência, para tomar uma decisão que tinha uma visão, ou seja, que via distante. Para Epícuro, trata-se da amizade que era capaz de vencer os casos de amor passageiros.

O sujeito ético coloca sua liberdade no coração de sua vida e aprende a se distanciar diante das determinações que o precedem. É um sujeito que aceita tornar-se outro, ver e ver o mundo de outra maneira. Ele se faz estrangeiro nele mesmo para renovar seu pensamento. Michel Foucault (1984) dizia que seria conveniente, este era seu grande desafio, tentar pensar de outro modo: “Há momentos na vida em que a questão de saber se se pode pensar de um modo que não se pensa e perceber diferentemente que nós não nos vemos é indispensável para continuarmos a olhar e a refletir” (p. 15). Desprender-se de si permite reportar-se a si, diferentemente, entendendo esse si como a nossa história, nossa identidade, nosso mundo¹⁰, no sentido nietzschiano.

Os exercícios e técnicas que permitem o autoconhecimento, a distanciação de si mesmo e o descentramento de si nos levam à maturidade, ao florescer, ao aperfeiçoamento¹¹; nos levam a novas compreensões do passado, do presente e do futuro. Um sujeito capaz de verdade sobre ele mesmo, aberto à quebra com suas limitações identitárias, pratica sua liberdade com mais flexibilidade, serenidade e fineza. Ele se percebe mau juiz de si próprio e aceita as interações com o próximo para ter a real medida de seus julgamentos (CHÉNIER, 1997). Ele diz, de fato, que o conhecimento de si passa pelo conhecimento do outro, por uma cultura outra, por um outro mundo. O sujeito ético, na sua plenitude, aspira à sabedoria, ao se desvincular de si, a se colocar

¹⁰ A ideia de mundo remete à familiaridade das coisas ao redor de nós. O alojamento, a cozinha, a mesa, o café da manhã constituído de ovos, de pães grelhados e de carnes salgadas. Nós temos a nostalgia desse mundo familiar, quando estamos há muito distanciados de nossa casa.

¹¹ O perfeccionismo está na base do primeiro humanismo que se forma na época de Sócrates. Esse princípio vê no humano a possibilidade de se superar para se tornar uma pessoa melhor, que torna o outro e o mundo melhores. O perfeccionismo, em evidência, está na base de nossos sistemas educativos (JEFFREY, 2016).

em distância segura de suas emoções, ao processo de suavização de suas reações e à bondade benevolente de suas interações sociais.

O sujeito ético é tentado pelas alturas para se dar, do alto, perspectiva, horizontes. Ele quer sair de sua floresta de símbolos – seu mundo – para ver do alto o caminho percorrido e o caminho a percorrer. Um sujeito ético percebe que é preciso todo um vilarejo para se fabricar a humanidade. Ele percebe que a qualidade de sua vida depende da qualidade de suas relações sociais. Percebe ainda que as ligações que ele tece pavimentam seu caminho. Elos comprometidos, abertos ao reencontro e ao acolhimento dos outros, destituídos, nômades ou fortes. Ele participa sinceramente da troca de presentes e contrapresentes para criar mais igualdade e solidariedade. Esse é um sujeito que continua a esperar, apesar da derrota, às vezes amarga, da justiça.

O sujeito ético se interroga continuamente sobre a qualidade de seus julgamentos e de suas ações. Ele convida também o outro a perseguir o diálogo com ele sobre a boa vida. Enfim, ele aposta nos comportamentos alinhados com os belos valores virtuosistas (WILLIAMS, 1996), legados deixados pelas tradições filosóficas e espirituais, que são a bondade, a amabilidade, a gentileza, a doçura de viver, a benevolência, a clemência, a hospitalidade e a beleza graciosa de um bom coração.

Trata-se de um sujeito que adquiriu o sentimento de que a ética é inerente à sua existência. Ele prefere colocar a ética num lugar, em que outras forças fazem atuar causas transcendentais ou energias pulsionais. Sua ética, na verdade, se realiza nas suas motivações, na escolha, no sentido de seus atos e no que ele faz de si mesmo. Ele é um sujeito de cuja ética é a fonte de todas as reflexões. Lá, de onde adveio sua ética.

Trata-se de uma ética do iniciador, da abertura, do inacabado. Uma ética aventureira, aberta à reflexividade crítica. Uma reflexividade que é, em seu sentido primeiro, um trabalho de inteligência para compreender o outro, as coisas do mundo e se compreender (LEMIEUX, 1999, p. 40). Esse trabalho de inteligência visa a iluminar o obscuro, os impasses, o impossível de dizer, os bloqueios, as pulsões, as imposições do interior e do exterior. Surge aqui a dimensão iniciática de um trabalho de inteligência que visa a aceitar que um fogo de palha desperta o mostro que existe em si. Um monstro de

violência, de ódio e vingança. A barbárie não é apenas a violência dos estrangeiros. O bárbaro está em si. Ele é uma parte integral de si. Ele é o excesso. Ele é o estrangeiro em si mesmo. A barbárie expulsa o sentido. Por isso, o trabalho de inteligência comporta um trabalho sobre si, com o intuito de iluminar seu mundo interior, para reencontrar uma saúde mental, uma paz de espírito, uma serenidade, uma quietude, uma sabedoria, uma ética de fato. Um trabalho sobre si que se torna disciplina pessoal, aperfeiçoamento, cuidado consigo mesmo, conhecimento de si, cultura de sua interioridade, arte de viver. Esse trabalho de inteligência, aliado ao trabalho sobre si, é um pré-requisito, uma condição para a vida ética (JEFFREY, 2013).

5. Conclusão

Uma educação humanista promove uma ética mais simpática às trajetórias pessoais, mais acolhedoras à novidade, ao inédito, à invenção, à originalidade, à criatividade. Uma ética que não teme a riqueza do instituinte e propõe a interrogação, a dúvida e o imprevisível no coração de sua caminhada. A certeza não é um pré-requisito para a decisão e para a ação (BOURGEAULT, 1999). A incerteza constitui, antes de tudo, um momento fundador – o que seria quase dizer um momento fecundador e excitante – da reflexividade ética, em que o sujeito se remete a ele próprio. Ele exerce sua liberdade e, como diz Michel Foucault (1984), ele “age sobre ele mesmo”, para se conhecer, se controlar, se testar, se aperfeiçoar e se transformar (p. 33).

Essa experiência ética, iniciada na incerteza, atinge seu ápice quando o sujeito se remete a outrem que aparece na imensidão de sua diferença. Além de se reportar a si mesmo e ao outro, ele se posiciona mediante às leis, às regras, às normas e às interdições que regulam suas liberdades. Esse sujeito que advém da ética se torna, então, um sujeito ético por essa experiência, ou nessa experiência, quando ele reconhece a causa de seu pensamento, de suas condutas, de seu destino. Trata-se de um sujeito que coloca sua liberdade de consciência como barreira a todas as loucuras do mundo e às suas próprias perplexidades.

Na tradição sartreana, essa liberdade abre um campo dos possíveis (SARTRE, 1952). Trata-se de um poder de escolher de outro modo, mas, sobretudo, de se escolher de outro modo. Escolher a pessoa que se quer ser diante de outros é a grande ideia de Sartre. Essa liberdade é também um poder de escolha de suas próprias reações diante da adversidade. Michel Foucault (2008), ainda ele, falava sobre a governança de si.

As finalidades educativas modernas fazem a promoção de um sujeito moderno que assume suas forças e suas fraquezas para ir ao encontro do outro. Ele aprende a conhecer seus limites para melhor viver com o outro. Não se trata de um sujeito seduzido pelo solipsismo. Bem ao contrário, o sujeito ético é dialético, pois ele nasce da comunicação, alimenta-se dela e dela se serve para se afirmar e reconhecer o outro. Esse é um sujeito que cultiva sua liberdade e a liberdade de outrem. Ele reconhece a pertinência dos ritos de gratidão e dos elos que se interdependem para preparar um mundo melhor.

Enfim, à maneira de Paul Ricoeur (1990), nós temos sustentado a primazia da ética do sujeito, pois é sobre seus ombros que repousa a escolha de criar, de desenvolver e de cuidar de suas ligações sociais. Nesse contexto, a ética demanda um trabalho sobre si e se traduz por uma preocupação para com o outro. Assim, uma confiança mútua nascerá da reciprocidade dessa preocupação.

Referências bibliográficas

- ARISTOTE. **Métaphysique**. Paris: Les échos du marquis, 2014.
- BADINTER, É. **XY**. De l'identité *masculine*. Paris: Odile Jacob, 1992.
- BAILLARGEON, N. **Éducation et liberté**. Montréal: Liber, 2005.
- BAILLARGEON, N. **La dure école**. Montréal: Leméac, 2016
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **La reproduction**. Éléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris: Minuit, 1970.
- BOURDIEU, P. **La domination masculine**. Paris, Seuil, 1998.
- BOURGEAULT, G. **Éloge de l'incertitude**. Montréal: Bellarmin, 1999.

- CORBO, C. Finalités de l'éducation et mission de l'école : 1960-2000. In.: CORBO, C. **Sociologie et société québécoise**. Montréal: PUM, 2006. p.97-117.
- BUTLER, J. **Trouble dans le genre**. Paris: La découverte, 2005.
- CAMUS, A. *L'homme révolté*. Paris : Gallimard, 1972.
- CHÉNIER, A. Le modèle éthique : soi-même devant l'autre. In: DESAULNIERS, J.; LEBUIS, L. (Dir.). **Les défis éthiques en éducation**. Montréal: PUQ, 1997. p. 171-186.
- DE GAUJELAC, V. **Qui est «je»?.** Sociologie clinique du sujet. Paris: Seuil, 2009.
- DE KONINCK, T. **Philosophie de l'éducation pour l'avenir**. Québec: PUL, 2010.
- DUBET, F. **Le déclin de l'institution**. Paris: Seuil. 2002.
- DUMONT, L. **Essais sur l'individualisme**. Une perspective anthropologique sur l'idéologie moderne. Paris: Seuil, 1983.
- DURKHEIM, É. **L'éducation morale**. Paris: PUF, 1974.
- DE SINGLY, F. **L'individualisme est un humanisme**. Paris: Livre de poche, 2011.
- EHRENBERG, A. **La fatigue d'être soi**. Paris: Odile Jacob, 1998.
- ELIADE, M. **La Nostalgie des origines**. Paris: Gallimard, 1971.
- FOUCAULT, M. **Histoire de la sexualité**. L'usage des plaisirs. Paris: Gallimard, 1984.
- FOUCAULT, M. **Histoire de la sexualité**. Le souci de soi. Paris: Gallimard, 1984.
- FOUCAULT, M. **Le Gouvernement de soi et des autres**. Cours au Collège de France, 1982-1983. Paris: Gallimard; Seuil, 2008.
- FOUCAULT, M. Le sujet et le pouvoir. In: FOUCAULT, M. *Dits et écrits tome IV*, texte n. 306, Paris : Gallimard, 1982. p. 208-226.
- FREUD, S. Préface. In: AICHHORN, A. **Jeunesse à l'abandon**. Paris: Privat, 1973. p.3-9.
- GAUTHIER, C.; TARDIF, M. **La pédagogie**. Théories et pratiques, de l'Antiquité à nos jours. Montréal: Gaetan Morin éditeur, 2019.
- GAUCHET, M. La fin de la domination masculine. **Le débat**, v. 200,n. 3, p. 75-98, 2018.
- GIDDENS, A. **Les conséquences de la modernité**. Paris: Le Harmattan, 1994.
- GIDDENS, A. **La transformation de l'intimité**. Paris: La Rouergue; Chambon, 2004.
- GIROUX, A. *Du personnage romanesque au sujet moral*. Montréal : Liber, 2012.
- GIROUX, A. La demande sociale de l'éthique: autorégulation ou hétérorégulation. In: **Pratique sociale de l'éthique**. Montréal: Bellarmin, 1997.
- GOHIER, C.; JEFFREY, D. **Enseigner et former à l'éthique**. Québec: PUL, 2005.

- HEIDEGGER, M. **Être et temps**. Paris: Gallimard, 1986.
- HONNETH, A. **La lutte pour la reconnaissance**. Paris: Folio/Essais, 2000.
- JEFFREY, D. Figures de l'excès. **Philo & Cie**, Montréal, n. 5, p. 55-57, 2013.
- JEFFREY, D. Vers un humanisme identitaire. In: SIMARD, C.; LEVASSEUR, L. (Dir.). **Éducation et humanisme**. Québec: PUL, 2016. p.3-25
- JEFFREY, D. Laïcité québécoise et éducation. In: HIRSCH; JEFFREY, D. (Dir.). **Le programme Éthique et culture religieuse**. Impasses et avenir. Québec: PUL, 2020. p. 171-207
- LEMIEUX, R. **L'intelligence au risque de croire**. Montréal: Fides, 1999.
- KANT, E. **La métaphysique des mœurs**. Paris: Vrin, 2006.
- KAUFMAN, J.-C. **L'invention de soi**. Une théorie de l'identité. Paris: Hachette, 2004.
- KERLAN, A. **Philosophie pour l'Éducation**. Paris: ESP, 2003.
- KERLAN, A. **Philosophie pour l'éducation**. Issy-les-Moulineaux: ESF Éditeur, 2003.
- KRISTEVA, J. **Étrangers à nous-mêmes**. Paris: Folio; Essais, 1988.
- LASCH, C. **La culture du narcissique**. Paris: Climats, 2000.
- LE BRETON, D. **Conduites à risques**. Paris: PUF, 2002.
- MARTUCCELLI, D. **Grammaire de l'individu**. Paris: Gallimard, 2002.
- MARTUCCELLI, D.; DE SINGLY, F. **Les sociologies de l'individu**. Paris: Armand Colin, 2009.
- MEIRIEU, P. **Le choix d'éduquer**. Éthique et pédagogie. Paris: ESF, 1999.
- MICHEA, J.-C. **Les Valeurs de l'homme contemporain**. Paris: Éditions du Tricorne, 2001.
- MILGRAM, S. **Obéissance à l'autorité**. Paris: Calman-Lévy, 1974.
- RENAULT, A. **La fin de l'autorité**. Paris: Flammarion, 2004.
- RICŒUR, P. **Soi-même comme un autre**. Paris: Seuil, 1990.
- SARTRE, J.-P. **L'existentialisme est un humanisme**. Paris: Nagel, 1952.
- TAYLOR, C. **La liberté des modernes**. Paris: PUF, 1999.
- TODOROV, T. **La vie commune**. Essai d'anthropologie générale. Paris: Seuil, 1995.
- WILLIAM, B. **Vertus et vices**. Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale. Paris: PUL, 1996.