

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Liberdade e Educação:
Articulações sartreanas em uma educação da autenticidade**

AUTOR: Everton Fernando Sgardioli

ORIENTADOR: Prof. Dr. Sílvio Donizetti de Oliveira Gallo

Dissertação de Mestrado apresentada à Comissão de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração de Filosofia e História da Educação.

Campinas
2011

Everton Fernando Sgardiolli

Dissertação de mestrado

Liberdade e Educação:

Articulações sartreanas em uma educação da autenticidade

Universidade Estadual de Campinas
Campinas/2011

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Liberdade e Educação:

Articulações sartreanas em uma educação da autenticidade

Autor: Everton Fernando Sgardioli

Orientador: Prof. Dr. Sílvio Donizetti de Oliveira Gallo

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de Mestrado defendida por Everton Fernando Sgardioli e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 20/12/2011

Assinatura



Orientador

COMISSÃO JULGADORA:



FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP
ROSEMARY PASSOS – CRB-8ª/5751

| | |
|-------|---|
| Sg16L | <p>Sgardiolli, Everton Fernando, 1984- Liberdade e educação: articulações sartreanas em uma educação da autenticidade / Everton Fernando Sgardiolli. – Campinas, SP: [s.n.], 2011.</p> <p>Orientador: Sílvio Donizetti de Oliveira Gallo. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.</p> <p>1. Liberdade. 2. Educação. 3. Autenticidade (Filosofia). 4. Responsabilidade. I. Gallo, Sílvio Donizetti de Oliveira. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">11-187/BFE</p> |
|-------|---|

Informações para a Biblioteca Digital

Título em inglês Freedom and Education: a joint in Sartre's authenticity education

Palavras-chave em inglês:

Freedom

Education

Authenticity (Philosophy)

Responsability

Área de concentração: Filosofia e História da Educação

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora:

Sílvio Donizetti de Oliveira Gallo (Orientador)

Márcio Danelon

Roberto Akira Goto

Américo Grisotto

Cássio Donizete Marques **Data da defesa:** 20-12-2011

Programa de pós-graduação: Educação

e-mail: evertonsgardiolli@yahoo.com.br

Agradecimentos

Gostaria de agradecer aos meus pais pela compreensão em meus momentos de solidão e reclusão para a tessitura da presente dissertação, pelos jantares, viagens e confraternizações em geral que me ausentei em nome desse meu intento e pela paciência, bem como pela postura prestativa e cooperativa para o bom andamento de meus estudos. Amo vocês.

Agradecer ao professor Sílvio Gallo que me acompanha desde os meus primeiros contatos acadêmicos com a filosofia, pelas orientações prestadas, pela atenção (dis)pensada em todos os nossos encontros, pela maestria na forma de conduzir suas reflexões e por ter se comprometido em encarar juntamente comigo esse desafio de estudar um filósofo, por vezes, distante de suas atuais reflexões em particular e do grupo de pesquisa como um todo.

Ao professor Márcio Danelon que, assim como o professor Sílvio, acompanhou minha trajetória acadêmica até aqui e que me iniciou nas reflexões acerca do pensamento existencialista sartreano, orientando minha pesquisa de iniciação científica na graduação o que foi, certamente, um estímulo extremamente valioso para a realização do atual projeto.

Ao professor Roberto Akira Goto que aceitou gentilmente participar da banca, pela leitura cuidadosa que fez do meu trabalho e pelas valiosas contribuições prestadas e ao professor Américo Grisotto que também aceitou ser membro da banca e contribuiu com suas reflexões ao longo do percurso.

Resumo

A presente dissertação tem por objetivo relacionar educação, filosofia e literatura, numa desenvoltura permeada pelo conceito de liberdade construído pelo filósofo francês Jean-Paul Sartre, mais especificamente em suas obras “O Ser e o Nada” e “A Náusea”, ou seja, entrelaçar esse conceito com a tradição histórica e filosófica no que se refere à educação. Priorizar a liberdade existencial em detrimento da cultura essencialista “formadora” de sujeitos e investigar como seria possível pensar a educação embasada em princípios existenciais é o que caracteriza a dissertação. No processo histórico de desenvolvimento do pensamento pedagógico, a prioridade pertence às concepções que atribuem à educação a função de realizar o que o homem deve ser. A grande herança do idealismo antigo e cristão constitui a base destas concepções e a filosofia de Platão foi uma das fontes principais. Sartre, ao estabelecer um diálogo com as tradições metafísicas que aceitam uma essência que caracteriza a realidade humana e assumem uma causa *a priori* que a antecede, a define e a determina, aponta que segundo essa visão, a existência humana nada mais faz do que realizar essa essência pré-determinada, ou seja, existir restringe-se à realização fatalista daquilo que essa essência previamente determinou, extinguindo dos homens uma postura responsável, criativa e autêntica diante do mundo. Nesse aspecto, constatamos que a ideia de educação que infesta a nossa tradição histórica há séculos, parte deste pressuposto metafísico de que existe uma essência humana a ser concretizada na existência e que cabe, portanto a essa educação, o ilustre papel de “lustrar” essa essência, para que através dela possa irradiar o verdadeiro ser da realidade humana fazendo, assim, com que a educação institucionalize atitudes de má-fé. Não pensamos que haja um desenvolvimento linear, verticalizado e hierarquizado na Educação, mas sim, suspeitamos que esse desenrolar-se se dá por rupturas e pelas múltiplas e diferentes formas e maneiras de ser, maneiras essas, impossíveis de serem controladas, previstas, mensuradas e valorizadas *a priori*. Suspeitamos assim, que haja uma intensiva e assustadora gratuidade pairando sobre as mais variadas situações e ocasiões em geral e em particular na educação e, dessa forma, diferentemente da tradição essencialista, podemos praticar uma educação mais responsável, criativa e autêntica.

Abstract

This dissertation aims to relate education, philosophy and literature permeated by the concept, resourcefulness of freedom built by French philosopher Jean-Paul Sartre, more specifically in his works "Being and nothingness" and "Nausea". Entwine this concept with the historical and philosophical tradition that regarding education. Prioritize the existential freedom to the detriment of the essentialist culture "trainer" of people and investigate how it would be possible to think of education based on existential principles is what characterizes the dissertation. In the historical process of development of the pedagogical thought, the priority belongs to the conceptions that attach to the task of conducting the education that the man should be. The great heritage of the old idealism and Christian forms the basis of these ideas and the philosophy of Plato was one of the main sources. Sartre, to establish a dialogue with the metaphysical traditions that accept an essence that characterizes the human reality and take a *a priori* cause that precedes, sets and determines it and it points out that according to this view, human existence is nothing more than performing such predetermined essence, there is limited the achievement of what this fatalistic essence previously determined men's attitude erodes, responsible, creative and authentic in the world. In this regard, we found that the idea of education that infests our historical tradition for centuries, comes from this metaphysical assumption that there is a human essence to be realised in existence and that it is, so that education, the illustrious role of "polishing" this essence, so that through it can radiate the true being of human reality by doing so, with that education does institutionalise attitudes of bad faith. We do not believe that there is a linear development, channelling and verticalised in education, but, we suspect that this take place if it ruptures and by multiple and different forms and ways of being, ways that are impossible to be tracked, measured and valued, as provided *a priori*. We suspect that there is an intensive and frightening gratuitousness hovering over the most varied situations and occasions in General and in particular in education and, in this way, different from the essentialist tradition, can we practice an education more accountable, creative and authentic.

Sumário

| | |
|--|-----------|
| Introdução..... | 01 |
| Capítulo I: A institucionalização de atitudes de má-fé..... | 07 |
| 1-A concepção essencialista de educação..... | 07 |
| 2-A concepção teórico-metodológica da educação..... | 12 |
| 3-Filosofia da educação..... | 18 |
| Capítulo II: O nada e a angústia humana no pensamento filosófico sartreano..... | 27 |
| 1-Breve trajetória biográfica..... | 27 |
| 2-O nada e a angústia humana no pensamento filosófico sartreano..... | 37 |
| Capítulo III: Abordagens antropológicas numa literatura do engajamento..... | 53 |
| Capítulo IV: Inquietações literárias na camuflagem filosófica sartreana..... | 58 |
| Capítulo V: Educação e Liberdade..... | 67 |
| 1-As falaciosas formas institucionalizadas de liberdade..... | 67 |
| 2-A educação para a esperança como forma de superação da angústia: um considerável problema..... | 74 |
| 3-Entraves metafísicos, paralisação do pensamento e a incerteza do conhecimento..... | 80 |
| Conclusão..... | 85 |
| Bibliografia..... | 90 |

INTRODUÇÃO

No processo “elucubrativo” da educação, podemos constatar a indissociabilidade da reflexão filosófica pedagógica com a tradição histórica.

Aparentemente, todo o pensar pedagógico se desenvolve no aprimoramento ou no embate com a significação dominante, o que fundamentalmente se coincide, dada a formação dialética intrínseca a essa mesma tradição que, como veremos, trabalha para a manutenção das ideias eternas e imutáveis que legitimam e condicionam as ações e as situações.

Não pensamos que haja um desenvolvimento linear, verticalizado e hierarquizado na educação, mas sim, suspeitamos que esse desenrolar-se se dá por rupturas e pelas múltiplas e diferentes formas e maneiras de ser, maneiras essas impossíveis de serem controladas, previstas, mensuradas e valorizadas *a priori*. Suspeitamos assim, que haja uma intensiva e assustadora gratuidade pairando sobre as mais variadas situações e ocasiões em geral e em particular na educação, já que - de alguma forma - é esse o nosso escopo.

O objetivo de minha pesquisa é relacionar educação, filosofia e literatura, numa desenvoltura permeada pelo conceito de liberdade construído pelo filósofo francês Jean-Paul Sartre, mais especificamente em suas obras “O Ser e o Nada” e “A Náusea”, ou seja, entrelaçar esse conceito com a tradição histórica e filosófica no que se refere à educação.

Priorizar a liberdade existencial em detrimento da cultura essencialista “formadora” de sujeitos e investigar como seria possível pensar a educação embasada em princípios existenciais é o que caracteriza minha pesquisa.

Em linhas gerais, construir um contraponto crítico à visão educacional calcada na metafísica clássica, no idealismo platônico e cartesiano e nos ideais cristãos é o foco da pesquisa.

Ora, um desafio considerável é transpor para o campo da educação uma filosofia não construída com esse propósito, visto que Sartre nada escreveu sobre Educação especificamente, e nesse aspecto, o discurso aqui produzido busca transcender as ideias do autor. Assim, nos apropriamos do arcabouço conceitual de Sartre para, a partir dele, construir investigações, explicar situações e criar formas de pensar a educação.

É tão somente para analisarmos a educação por um escopo distinto do usual, que nos instrumentalizamos desses referenciais conceituais como um estouro, como uma fagulha,

como um flash de luz nesse imenso túnel escuro, em que se desenvolvem as relações mais diversas, chamado existência.

Buscaremos nos utilizar do pensamento sartreano como instrumentalização conceitual para pensar esse ideal de educação para além da escolarização e da instituição escola, para pensar o ideal de educação permeado e difundido em cada parcela e fração de nossas ações cotidianas.

Nesse aspecto, não trabalharemos com a ideia de “escolarização”, que tem um cunho mais sociológico, embora, em determinados momentos, façamos referências diretas à instituição escola, salas de aula e situações institucionalizadas de aprendizagem em geral. Em detrimento disso, trabalharemos com a ideia de “educação” em seu sentido mais amplo, que tem uma fundamentação filosófica e se desenvolve em sua mais variada acepção, não excluindo, portanto, a escola e suas variações.

A reflexão antropológica e existencial que norteia a pesquisa coincide com a proposta de aprofundar as reflexões intersubjetivas no que se refere ao respeito e atenção para com a individualidade e singularidade da jornada existencial de cada indivíduo e na atenção com a reciprocidade que demanda a relação pedagógica, ou seja, não apenas pensar a educação como depósito de conteúdos desconexos e descontextualizados, não traçar metas e resultados a serem atingidos e nem se iludir em fazer da educação um meio de formação, mas sim buscar na universalidade o que Sartre chama de projeto, enfatizar a educação como um meio e assumir a responsabilidade de que a liberdade não implica resultados, ou pontos a serem atingidos.

Dito isso, elencarei a seguir quais são os objetivos específicos da dissertação:

- Pesquisar como seria possível uma educação para a liberdade;
- Construir maneiras de efetivar um pensamento educacional calcado nos princípios existenciais;
- Buscar na figura de Antoine Roquentin – protagonista de “A Náusea”- o paradigma do nada de ser e da angústia humana;
- Pensar uma situação educacional que não se molde em parâmetros e metodologias pré-estabelecidas, dando vazão à liberdade no processo de conhecimento;
- Enfatizar a educação como projeto;
- Fazer uma análise da visão fatalista, metafísica e cristã que hegemonicamente predomina na história da educação, à luz dos conceitos de Sartre e enfatizar que essa educação essencialista desemboca na institucionalização de atitudes de má-fé.

No processo histórico e filosófico da educação, visualizamos um ensino voltado à formação do sujeito: moral, política, religiosa... A formação moral, política e religiosa dos indivíduos tem sua relevância histórica, mas quando embutimos uma visão pragmática, utilitária, idealista, utópica na educação, quando deixamos de educar para a liberdade, para o desenvolvimento criativo e incrustamos uma “finalidade” para o que prioritariamente deveria ser um projeto, uma premissa, um meio, constata-se um fechamento sintomático em visões prontas e uma ignorância, uma indiferença para com a vastidão e a amplitude que uma educação ética e temperada com os princípios existenciais tem a oferecer.

É nesse sentido que, em oposição a uma prática pedagógica embasada em princípios morais, políticos, culturais e religiosos que se confunde muitas vezes com essas outras áreas do conhecimento, perdendo de vista a sua especificidade e a sua função primordial, suspeito que a dimensão catártica e política da educação é consequência do assombro, do despertar libertador que a visão existencial impulsiona nos indivíduos como primeira prática educativa, pois através da incorporação de sua inevitável e plena liberdade, o indivíduo vai se interrogar sobre si e sua conduta e através dessa interrogação, constatará que nada pode justificar e direcionar suas deliberações éticas. Estamos livres de parâmetros e referenciais que possam embasar nossa conduta e somente dessa maneira a ideia de responsabilidade faz algum sentido e as amarras da culpa e do fracasso vão estar definitivamente desatadas.

A filosofia deve se ater à problemática existencial, pois só podemos fazer análises de fatos concretos e, portanto, a tão almejada e audaz “verdade” situa-se para o existencialismo em um outro plano, o da experiência vivida. É nesse cenário que busco estudar o impacto que seria essa visão existencial para a nossa maneira de pensar a educação, pois se a proposta é formar pessoas, traçar metas e normas para seguir e atingir um fim, a ideia exposta por Sartre no que se refere à existência é no mínimo contrária a esse ponto de vista, pois para o existencialismo somos livres em nossas deliberações e liberdade não implica resultados, finalidades teleológicas e/ou pragmáticas.

Seria possível uma educação calcada nos princípios existenciais? Seria possível educarmos para a liberdade? Eis a intrigante suspeita que não cansamos de bradar.

Com o intuito de contextualizar brevemente algumas das mais influentes concepções de educação no decorrer histórico e filosófico, e construir um breve mapa de como a educação é concebida, pensada e exercida historicamente, mapa este perspectivado pelas contribuições conceituais filosóficas e históricas, o capítulo I se desenvolveu em três tópicos visando construir uma análise da ideia de educação, permitindo, assim, a exposição de uma crítica a essa tradição educacional maculada pela sacralização da ideia de Educação.

No primeiro tópico busco mostrar como o pensamento essencialista influenciou a nossa atual forma de conceber a educação, como as tradições metafísicas antigas trabalham com ideais a serem atingidos e acessados para que haja um pleno desenvolvimento das capacidades dos seres humanos, ou seja, como a ideia de que existe uma essência, uma substância, uma natureza humana moldando e direcionando nossas ações é fortemente marcada na Grécia antiga e como esse ideal ainda está fortemente presente nos dias atuais, contribuindo para a institucionalização de atitudes de má-fé. A grande herança do idealismo antigo e cristão constitui a base de todo o posterior pensamento essencialista, pensamento este que encontramos na filosofia de Platão suas principais fontes.

No tópico II, faço o uso das reflexões sobre a história da educação, marcadamente pelas questões teórico-metodológicas que historicamente contribuíram para a formatação da atual visão educacional: controladora de condutas, formatadora de indivíduos e pela racionalização excessiva.

No tópico III, me utilizando dos conceitos de “semióforo” e “mito fundador”, capturados de Marilena Chaui, faço referências à concepção idealista e metafísica que a tradição – não fortuitamente – inseriu em nossa cultura e em nossa forma de fazer e de pensar a educação como um todo, seguido de questões e exemplificações de como esse poderio (ou essas tecnologias de poder) é exercido sutil e nocivamente, capturando dessa vez conceitos do filósofo francês Michel Foucault.

No capítulo II, começo com uma breve biografia de Sartre para posteriormente mergulhar em conceitos chave de seu pensamento: ser-Em-si, ser-Para-si, consciência, nada, liberdade, angústia, má-fé e autenticidade, explicitando a condição humana permeada pelo nada e pela ausência de referências na efetivação de suas escolhas, ou seja, a condenação à liberdade a qual nós, seres humanos, estamos “fadados”, salientando que o homem é sujeito de todas as suas ações, construtor de seu devir e artífice solitário de sua liberdade.

No capítulo III, faço uma introdução ao seu romance de 1938, “A Náusea”, e busco evidenciar situações com as quais Antoine Roquentin, seu protagonista, se depara com o nada de seu ser, com a náusea, com a gratuidade e com a contingência da vida, incorporando assim a sua condição gradativamente descoberta.

Nesse capítulo, observamos que Antoine Roquentin incorpora o seu nada de ser, assumindo tal condição livre e angustiante, buscando assim, se despir dos julgamentos morais e das múltiplas e sedutoras formas de má-fé. É nesse contexto que surge a minha suspeita: não seria essa crise o contexto ideal para pensar um ensinar/aprender para a liberdade? Não seria Roquentin o paradigma do fracasso de um modelo de civilização?

No capítulo IV, busco estabelecer uma relação entre o pensamento conceitual sartreano e seu pensamento metafórico e literário construído no romance “A Náusea”. Nesse capítulo, busco mais especificamente as inquietações literárias em sua camuflagem filosófica, ou seja, suspeito aqui que os seguintes conceitos: Nada, Liberdade e Angústia, trabalhados rigorosamente no tratado filosófico “O Ser e o Nada”, já haviam tomado um espaço literário em “A Náusea”, permitindo a visualização de que no conceito de Náusea já estava compactado o que posteriormente se desdobrou conceitualmente em “O Ser e o Nada”.

Essa afirmação permite uma articulação entre esses conceitos, podendo tomar a figura de Roquentin como o paradigma do nada de ser e da angústia humana, pois Roquentin é um homem angustiado que se depara com o seu nada de ser através de um conceito mais visceral, orgânico, intrínseco às entranhas, propício para ilustrar a conceitualização rigorosa de Nada, Liberdade e Angústia, em uma obra literária, portanto mais metafórica.

Roquentin é o paradigma do homem angustiado, na medida em que a Náusea é o nada de ser do ser humano. Dito em outras palavras, ele é a própria encarnação da angústia humana diante do nada de seu ser e da sua improrrogável responsabilidade por sua existência, pois é conduzido através de suas indagações à privilegiada experiência da Náusea.

Buscamos ainda nesse capítulo, afirmar que o jogo incorporado por Sartre enfatizando a escrita como afirmação estética da vida, condiz com a ilustração de sua própria filosofia existencialista, pois sendo o existencialismo um humanismo, nada mais congruente que dar vazão ao contingente e criar meios estéticos/éticos para atestar a condição existencial humana.

E por fim, no capítulo V, buscamos uma articulação com os capítulos anteriores no que se refere mais especificamente à educação. Neste capítulo é demonstrado de forma bastante exemplificada, como uma filosofia da educação baseada nos princípios conceituais existenciais, se faz necessária enquanto uma forma de subversão dos procedimentos educacionais adotados historicamente em nossas instituições tradicionais como um todo, ora via metafísica clássica, ora via cristianismo e ora via um racionalismo excessivo e fundamentado em ideias de controle, organização social e moral e formatação das condutas usando procedimentos metodológicos bastante específicos.

Ainda neste capítulo tentamos mostrar o quão necessário e urgente é esse desmoronamento das fantasias metafísicas que infantilizam o pensamento, impedindo-o de um desenvolvimento criativo, irrestrito, livre e responsável. E ainda nesse capítulo, salientamos a urgência de exercitarmos a nossa reflexão filosófica sobre a realidade nua e crua, tal qual ela se descortina em sua espontânea e pura gratuidade, para além da maquiagem

utópica construída pelo pensamento essencialista, e demonstrar a angústia como constituidora da condição humana e como propulsora de uma existência criativa, livre e responsável.

Esse capítulo busca mostrar que a liberdade, intrínseca à condição humana, não precisa de espaço, permissão, direito para ser exercida, pelo contrário, ela é a única condição necessária de nossa existência, no entanto, as instituições como um todo, embebidas em pensamento essencialista, trabalham para que essa liberdade seja direcionada a seus fins nefastos, através de falaciosas situações de liberdade, que na realidade só podem ser exercidas dentro de parâmetros e categorias maiores e disformes, previamente estipuladas, para que tenhamos “momentos de liberdade”, dentro de uma cadeia maior que nos condiciona e nos direciona constantemente.

Em linhas gerais, a proposta da pesquisa é pensar uma educação sem falácia, sem maquiagem e sem manipulação. Somos livres e respondemos por isso, daí em diante, lidamos com nossas escolhas de uma forma consciente, engajada e autêntica.

O objetivo seria a educação para uma conscientização de nossa condição de liberdade? Talvez. Seria uma educação para a criatividade, liberdade e responsabilidade, uma educação engajada.

Ser mais realista quanto à nossa condição existencial no tocante à educação e não maquiagem a situação educando para a mentira, para a corrupção ou para uma estagnação na ingenuidade e na submissão.

O objetivo da dissertação não é, de forma nenhuma, atacar, combater todos esses ideais construídos historicamente. O objetivo é enfatizar a nossa condição ontológica e a partir dela, dar-mo-nos conta de que é possível lidar com essa situação sem construir um contraponto antitético ou uma forma de resistência, mas sim, seria uma forma de *re-existência*, ou seja, construir na liberdade, no vazio, na ausência, meios de lidar com essas questões de uma forma autêntica e consciente sempre através de ações, atitudes, exercícios e não de construções teóricas, metafísicas que ficam na imaginação e geram uma paralisação por medo de errar e angustiar-se, ressaltando que o erro e a angústia são partes necessárias e constituintes da existência.

Independente e apesar da cultura essencialista, pensamos que uma postura existencial deva ser exercitada como forma de exercício livre e autêntico, coerente com a realidade fenomenológica - enviesada pela antropologia existencial sartreana - tal qual ela se desdobra diante de nossas experiências em detrimento das necessidades ilusórias e das quimeras que a tradição estendeu diante de nossos olhos através dessa educação moralista, cristã e demasiadamente racionalista.

Capítulo I

A concepção essencialista de educação

Ordem é adesão e não reflexão

No processo histórico de desenvolvimento do pensamento pedagógico, a prioridade pertence às concepções que atribuem à educação a função de realizar o que o homem deve ser. A grande herança do idealismo antigo e cristão constitui a base destas concepções e a filosofia de Platão foi uma das fontes principais.

Para Platão, o objetivo de estudar filosofia é alcançar o conhecimento das verdades fundamentais que permitem a uma pessoa distinguir a aparência da essência, a opinião do conceito, a fantasia da realidade.

Sartre, ao estabelecer um diálogo com as tradições metafísicas que aceitam uma essência que caracteriza a realidade humana e assumem uma causa *a priori* que a antecede, a define e a determina, aponta que segundo essa visão, a existência humana nada mais faz do que realizar essa essência pré-determinada, ou seja, existir restringe-se a realização fatalista daquilo que essa essência previamente determinou.

Nesse aspecto, constatamos que a ideia de educação que infesta a nossa tradição histórica há séculos, parte deste pressuposto metafísico de que existe uma essência humana a ser concretizada na existência e que cabe, portanto a essa educação, o ilustre papel de “lustrar” essa essência, para que através dela possa irradiar o verdadeiro ser da realidade humana.

Nesse sentido, constatamos que historicamente a educação desenvolveu-se marcadamente pela posição essencialista e isso nos permite afirmar que essa educação essencialista contribui efetivamente para a institucionalização de atitudes de má-fé.

O grande problema dessas concepções educacionais essencialistas é que elas trabalham para padronizar, moldar e governar a conduta dos indivíduos a ponto de contribuir para a formação de seres sem autonomia e culturalmente incapazes de exercerem a sua reflexão crítica em favor da liberdade.

Quando nos remetemos ao berço da civilização ocidental, a Grécia antiga, visualizamos uma sociedade fundamentada no trabalho escravo e, por conseguinte, constatamos uma cisão entre duas ideias contrárias entre si: a teoria e a prática. A busca da verdade era uma das atividades mais preciosas para os Filósofos gregos antigos, e essa verdade era usualmente chamada de *Alétheia* que é uma palavra grega composta do prefixo *a*

que em Português significa negação e de *Léthe*, que significa esquecimento. Portanto, *Alétheia*, significa “o não esquecido”, conforme o Mito de Er escrito por Platão em seu livro *A República*.¹

Nesse aspecto, a ideia de verdade como utilidade e eficácia prática, não poderia ser valorizada, pois a busca da verdade era considerada “a realização superior do espírito humano, portanto, desligada do trabalho e das técnicas, e tomada como um valor do conhecimento enquanto pura contemplação da realidade, isto é, *teoria*” (CHAUI, 2003, p.102).

Para Platão, as ideias pré-existem em um mundo inteligível e para acessá-las, devemos nos afastar do mundo sensível, que é o mundo dos fenômenos empíricos, dos simulacros, das sombras de uma realidade efetiva e ideal, e para isso, Platão estabelece um método que conduziria o Filósofo a uma ascensão gradual, em direção às ideias. Esse percurso se inicia com a *eikasia*, que são os simulacros, e partiria da *pístis* e da *doxa* (crença e opinião), rumo a *diánoia* (raciocínio ou pensamento discursivo) e a *nóesis* ou *episteme* (intuição intelectual ou ciência) que já se situando no mundo inteligível, possibilitaria a contemplação das ideias verdadeiras.

Segundo Suchodolski, a filosofia de Platão foi uma das fontes principais desse ideal essencialista embutido na educação, em suas palavras:

A sua importância capital na história espiritual da Europa resulta não só de ter sido por diversas vezes ponto de partida de várias correntes filosóficas, desde a época Helenística ao Renascimento, mas também de algumas das teses desta filosofia terem entrado por vezes no domínio público quase geral, tornando-se expressão da posição idealista mais vulgar em relação à realidade. Isto se revelou particularmente fértil no campo da pedagogia. (SUCHODOLSKI, 2002, p. 13)

Platão ensinou a diferenciar o mundo das “ideias perfeitas” que é o mundo das ideias verdadeiras, reais e imutáveis do mundo das “sombras” que é o mundo empírico, imperfeito, inconstante, irreal, situado no terreno da vida humana:

Estas distinções constituíram o motivo clássico que conduziu a pedagogia da essência a descurar tudo que é empírico no homem e em torno do homem e a conceber a educação como medidas para desenvolverem no homem tudo o que implica a sua participação na realidade ideal, tudo que define a sua essência

¹ Platão defende a tese do inatismo da razão ou das ideias verdadeiras em várias de suas obras e uma das passagens mais conhecidas se encontra em seu livro “*A República*”, onde é narrado o “Mito de Er”, para explicar, alegoricamente, a teoria da reminiscência. O pastor Er quando morreu e foi levado ao reino dos mortos, encontrou-se com as almas dos heróis gregos, de seus antepassados e amigos, e por lá, todas as almas contemplavam a verdade e o conhecimento verdadeiro. Como todas as almas renascem em outras vidas até se purificarem de seus erros passados, antes de voltarem ao nosso mundo, elas atravessam uma grande planície por onde corre um rio, o *Léthe* (esquecimento). As almas que bebem muita água nesse percurso esquecem toda verdade que contemplaram, portanto, conhecer, segundo Platão, é recordar a verdade que existe em nós.

verdadeira, embora asfixiada pela existência empírica. (SUCHODOLSKI, 2002, p. 13)

O conhecimento do mundo imutável das ideias só é possível como reminiscência do que foi observado antes de animar o corpo e o mundo sensível como já foi descrito acima no “Mito de Er”:

O espírito recorda a sua pátria verdadeira e dela emana uma luz qualitativamente nova, que nos mostra a verdade e o bem e que reforça o nosso domínio sobre o corpo e os desejos. A educação “verdadeira” é, justamente, o auxílio prestado a estas forças do “outro mundo” que o homem tem em si. (SUCHODOLSKI, 2002, p. 14)

O cristianismo, por sua vez, manteve, transformou e desenvolveu a concepção platônica, realçando ainda com mais força a oposição de duas esferas da realidade: uma verdadeira e eterna e a outra aparente e temporal.

Buscando uma relação mais próxima com a história da educação essencialista, que fundamentalmente se difundiu no entorno social histórico e efetivou a nossa peculiar forma de interpretar e entender o fenômeno complexo que se tornou o mundo, podemos ter de maneira mais clara e evidente um diagnóstico da contemporaneidade, pois não foi de uma maneira gratuita e fortuita que a nossa educação se desenvolveu com esses moldes pragmáticos e utilitários, baseados na metafísica clássica, mas sim, essa educação foi politicamente arquitetada e os resquícios dessa estratégia, podem ser diagnosticados na forma com que a educação se deu na história.

Buscaremos essa relação com a história da educação essencialista sem, no entanto, mantermos uma linha cronológica e linear na história, pois voltaremos nos próximos tópicos deste capítulo a essa relação da educação com o cristianismo e faremos alusões constantes a outras vertentes do pensamento sem nos prendermos na temporalidade.

A concepção de educação de Émile Durkheim é a que caracteriza, de forma bastante expressiva, o que a modernidade e a pós-modernidade herdou da Grécia antiga e de toda uma tradição levantada sobre a égide do racionalismo extremo, do ideal metafísico desembocando em ideais de controle, ordem, assepsia absoluta em nome da sacralizada razão.

Em seu livro “Educação e Sociologia”, Durkheim trabalha com a ideia de que a educação é um fato eminentemente social e, nesse sentido, ele pretende estudar os fatos da vida moral mediante uma ciência positiva: a ciência da moral.

Para ele, se a liberdade implica negação de uma lei determinada pela sociedade, ela é um obstáculo para a realização da ciência positiva, devendo ser negada.

A educação desempenha um papel preponderante por constituir-se, tal como a moral, um fato social e dessa forma, a educação é vista como forma de civilizar o ser egoísta e antissocial existente na criança. Novamente o ideal que atribui à educação a função de realizar o que o homem deve ser, está fortemente presente.

Segundo Durkheim, para que haja educação é preciso que uma geração de adultos e uma de jovens se encontrem face a face e que uma ação seja exercida pelos primeiros sobre os segundos, em suas palavras:

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maduras para a vida social. Ela tem como objetivo suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais exigidos tanto pelo conjunto da sociedade política quanto pelo meio específico ao qual ela está destinada em particular. (DURKHEIM, 2011, p. 53-54)

Esse pensamento se dá dessa forma, pois, para ele, a sociedade só pode viver se existir uma homogeneidade entre seus membros: “a educação perpetua e fortalece essa homogeneidade gravando previamente na alma da criança as semelhanças essenciais exigidas pela vida coletiva.” (DURKHEIM, 2011, p. 53)

Diz ainda que é preciso que a sociedade, pelos meios mais rápidos, substitua o ser egoísta e associal que acaba de nascer por um outro capaz de levar uma vida moral e social: “esta é a obra da educação, cuja grandeza podemos reconhecer.” (DURKHEIM, 2011, p. 55)

A visão hierárquica, moralista e mecânica de educação exposta por Durkheim se revela em seu diálogo sociológico com a Biologia, onde ele afirma que no homem, como as aptidões de todo tipo que a vida social supõe são complexas demais para poderem encarnar-se nos tecidos e materializar-se sob a forma de predisposições orgânicas, elas não podem ser transmitidas de uma geração para a outra através da hereditariedade, “é a educação que garante a transmissão”. (DURKHEIM, 2011, p. 56)

Durkheim justifica essa sua concepção de educação, afirmando que, dessa forma, os seres participantes do convívio social se tornariam humanos:

Enquanto mostrávamos a sociedade modelando os indivíduos de acordo com suas necessidades, podia parecer que eles sofriam assim uma insuportável tirania. Porém, na realidade, eles próprios tem interesse nesta submissão, pois o novo ser que a ação coletiva edifica em cada um de nós através da educação representa o que há de melhor em nós, ou seja, o que há de propriamente humano em nós. (DURKHEIM, 2011, p. 58)

Essa forma de conceber a educação é fortemente marcada pelo idealismo platônico e pelos ideais cristãos e podemos constatar a existência desses ideias educacionais que chamamos de metafísicos e essencialistas de forma bastante densa e efetiva nos dias de hoje, dentro das instituições que propagam ideais educativos.

De fato, é a sociedade que nos faz sair de nós mesmos, que nos obriga a considerar interesses diferentes dos nossos, que nos ensinou a dominar os nossos ímpetos e instintos, a sujeita-los a leis, a nos reprimir, privar, sacrificar, subordinar os nossos fins pessoais a fins mais elevados. (DURKHEIM, 2011, p. 59)

Durkheim nos afirma que para aprender a domar o seu egoísmo natural e a subordinar-se a fins mais elevados, a criança deve submeter seus desejos ao império de sua própria força de vontade e contê-los dentro de limites sensatos, isso significa que a criança deve exercer uma forte repressão sobre si mesma e dessa forma, Durkheim nos dá uma definição de sua concepção de liberdade:

A liberdade é filha da autoridade bem aplicada, pois ser livre não significa fazer o que bem entender, mas sim ter autocontrole e saber agir guiado pela razão e cumprir o seu dever. Ora, a autoridade do professor, que é apenas um aspecto do dever e da razão, deve ser empregada justamente para dotar a criança deste autocontrole. A criança deve, portanto, estar acostumada a reconhecer a autoridade na palavra do educador e a respeitar a sua superioridade. (DURKHEIM, 2011, p. 73)

Enfim, dado esse percurso podemos agora entender melhor esse ideal essencialista predominante em nossa forma de conceber a educação e perceber que toda uma tradição trabalhou para um desenvolvimento limitado e controlador de nossas consciências.

Dentro do ideal essencialista de educação não temos espaço para a liberdade. Em geral, as ações são formatadas para um fim, para que as metas sociais, religiosas, morais sejam atingidas em sua plenitude salientando a sua imponente superioridade.

Tomando o devido cuidado com o reducionismo tendencial e longe de buscar uma homogeneização dessas linhas de pensamento, temos clareza da especificidade e da peculiaridade de cada concepção, no entanto, elas se relacionam diretamente com o que concebemos como filosofia da essência, ou seja, são concepções teóricas que predominantemente se ocupam da natureza humana, da substância, do pensamento essencialista, portanto, contrário à filosofia da existência, da condição humana, da existência como de fato ela é e não como ela deveria ou poderia ser.

A concepção teórico-metodológica da educação

“A lição nós sabemos de cor, só nos resta aprender.”

Beto Guedes “Sol de primavera”.

Na história da humanidade, podemos visualizar uma Educação calcada em princípios sintomaticamente metafísicos e reguladores de condutas.

Em seu livro “Perspectivas históricas da Educação”, Eliane Marta Teixeira Lopes nos traz uma reflexão bastante importante sobre a História da Educação e já no primeiro capítulo, em um tópico intitulado “Ninguém escapa da educação”, a autora faz a seguinte afirmação:

Provavelmente não há prática social na qual estejamos mais duradouramente inseridos que a educação, individual ou coletivamente. Quer em uma ou em outra perspectiva, trata-se de uma prática social histórica. Possui uma história (que foi ou não escrita). E produz uma história (que poderá ou não ser escrita) (LOPES, 1986, p. 07).

Buscaremos pensar um ideal de educação para além da escolarização e da instituição escola, pensaremos aqui o ideal de educação permeado e difundido em cada parcela e fração de nossas ações cotidianas.

Nesse aspecto, não trabalharemos com a ideia de “escolarização”, que tem um cunho mais sociológico, embora, em determinados momentos, façamos referências diretas à instituição escola, salas de aula e situações institucionalizadas de aprendizagem em geral. Em detrimento disso, trabalharemos com a ideia de “educação” em seu sentido mais amplo, que tem uma fundamentação filosófica e se desenvolve em sua mais variada acepção, não excluindo, portanto, a escola e suas variações.

Entendemos a educação como uma espécie de troca tradicional passada adiante através de gerações, a cosmovisão, ou seja, a visão de mundo de determinada cultura, formas de conceber a existência lidando com os conflitos, transmitindo os conhecimentos, gerenciando as relações humanas. A postura diante do mundo e dos acontecimentos que o cerca, eis a educação de um povo.

Essa educação é transmitida e difundida por instituições historicamente efetivadas, ou seja, instituições que detêm certo tipo de crédito e credibilidade – credibilidade esta que representa o pensamento de seus participantes. Dentre essas instituições podemos destacar as mais influentes: a escola, a família, a igreja, o trabalho... Instituições essas que detêm as

rédeas dos ideais políticos, sociais, econômicos, científicos, filosóficos, antropológicos, éticos e morais que orientam determinada sociedade.

Ao fazer um diagnóstico histórico da sociedade ocidental, detectamos uma civilização fortemente orientada e marcada pelos ideais metafísicos, cristãos e uma inclinação extrema ao racionalismo lógico moderno e essa orientação, como veremos, também está inserida nas concepções teórico-metodológicas da educação.

Ora, se fizermos uma investigação sobre a história da educação, para além daquelas definições comuns tais como: “a evolução histórica da educação”, “o princípio da educação e suas origens”, “como se dava a aprendizagem a partir da pré-história” etc... E nos atentarmos às questões teóricas e metodológicas que foram utilizadas no decorrer histórico e influenciaram sintomaticamente a maneira como a apreendemos na atualidade, entenderemos melhor a afirmação feita no primeiro parágrafo desse tópico.

No mesmo texto, Eliane Marta Teixeira Lopes segue em suas reflexões, introduzindo uma série de questões agudas e diretas que nos mobilizam a pensar por diversos ângulos a História da Educação. Ela parte de breves definições das tendências e concepções históricas e historiográficas que permearam a educação, partindo da concepção Positivista em que:

... A história é pensada como a sucessão ordenada dos fatos em direção ao progresso, que seria atingido quando a humanidade alcançasse o terceiro estado (lei dos três estados) o estado positivo... (LOPES, 1986, p. 22)

Passando pela concepção marxista dizendo que:

O marxismo buscou o rompimento, por um lado, com a visão providencialista e metafísica da história, e, por outro, com essa visão ‘científica’, ao colocar o cerne da história no homem e o cerne da ciência na história. (LOPES, 1986, p.24)

E concluindo com a concepção dos Annales já no século XX que diz:

... a ciência da história vivendo ainda a pendulação entre o positivismo e o marxismo viverá inovações profícuas com a criação de uma revista (e, conseqüentemente, um grupo e uma linha de trabalho a ela ligados), os Annales, que teve em Marc Bloch e Lucien Febvre, seus principais organizadores. (LOPES, 1986, p. 26)

Enfim, a autora salienta que as três grandes influências teórico-metodológicas enfatizadas para se desenvolver uma leitura sobre Educação são essas: o Positivismo, com a sua extrema crença na razão como salvadora e detentora do progresso, que insere uma divisão nas disciplinas, uma segmentação ordeira na forma de conceber os campos de conhecimento,

o que se confirma com a inclinação à especialização, seja no campo da Educação ou em outros. O marxismo, que entendendo a história enquanto processo, tem por fundamento a determinação econômica e os fenômenos sociais e políticos que se mesclam com as relações capitalistas de produção, e a Escola dos Annales, ou o que é chamado de “Nova História”, que surgiu em 1929, na França, com a criação da revista *Annales d’Histoire Économique et Sociale*, dirigida pelos historiadores March Bloch e Lucien Febvre que dirigem suas críticas à história fatural, positivista e patriótica que então se produzia e se direcionavam à investigação e produção da História das mentalidades e da História cultural.

Essas três correntes teórico-metodológicas brevemente expostas acima, contribuem sistematicamente com as concepções que atualmente podemos ter da educação, inserindo na tradição uma porção considerável de influência.

Já no livro: “Pesquisa em História da Educação no Brasil”, organizado por Gondra, se encontra um texto intitulado: “Historiografia da educação e fontes”, de Clarice Nunes e Marta Maria Chagas de Carvalho, no qual é desenvolvida uma reflexão bastante interessante acerca da pesquisa em Educação.

Segundo as autoras, qualquer pesquisa que se realize tentando entender como o campo da história da educação é produzido, estará voltada para duas preocupações: o conteúdo dessa História e a organização institucional que lhe dá suporte.

Numa análise preliminar, verificam que os livros de História da Educação priorizam e enfatizam, ora uma organização escolar, ora o pensamento pedagógico ou busca conciliar ambas.

Seguindo as reflexões, relatam que a História da Educação como disciplina escolar apareceu nas universidades e escolas normais europeias, no final do século XIX: “A universidade de Harvard foi, muito possivelmente a primeira instituição a nomear em 1891 um professor de *History and Art of Teaching*.” (GONDRA, 2005, p.20)

A História da Educação é visualizada no meio de um movimento de reação do positivismo contra a metafísica. É o que as autoras buscam problematizar.

A missão do professor no século XIX era formar o cristão e o cidadão e, nesse sentido, a preocupação com a formação dos professores, tiveram suas raízes no pietismo alemão, o qual estipulava como papel desses professores: garantir uma unidade nacional através da transmissão de bens culturais, transmitir um conjunto de normas e valores que se pautavam em: amor ao trabalho, prática das virtudes, a obediência às leis, a sujeição e a honra aos poderes constituídos, a dedicação ao país natal dentre outros.

Por motivos de ordem política e social, o séc. XX prestou uma atenção mais acurada à história humana e ao papel da educação como fator de estabilidade social, o que reflete de maneira bastante intensa na contemporaneidade.

A partir daí, as autoras fazem uma análise de dois livros: um de Jules Paroz intitulado *Histoire Universele de la Pedagogie* de 1867 e o outro de François Guex, *Histoire de L'instruction et de L'éducation* de 1906, onde ambos expressam uma postura conciliadora entre Fé e Razão.

Jules Paroz defende que os procedimentos de educação e instrução, deveriam ser apropriados à natureza física, intelectual, moral e religiosa da infância e salienta que deveríamos, nesse processo, reafirmar as “santas verdades do cristianismo”. Nas palavras das autoras: “apoiada em farta literatura pedagógica alemã e em documentos oficiais sobre a escola pública francesa, a obra de Paroz se propõe a condensar informações e, sobretudo, a formar as novas gerações.” (GONDRA, 2005, p.24)

Sobre o livro de Guex, as autoras dizem o seguinte:

O “anarquismo” ou o “niilismo” escolar na obra de Guex, é não só identificado através dos pedagogos considerados “céuticos”, descrentes do progresso e do papel da escola, defensores da liberdade absoluta do povo, crentes no seu “infalível instinto”, mas é, sobretudo, recusado em prol da moderação dos “educadores novos”, cuja pretensão seria, “realmente a aplicação das regras e dos conselhos dos pedagogos tradicionais”. Os “cientistas puros”, segundo Guex, submetiam a observação estrita à experiência, defendendo uma ciência concreta que iluminasse a arte educativa baseada sobre os dados da Biologia (Fisiologia e Psicologia experimentais) e da Sociologia. (GONDRA, 2005, p.26)

Para Guex, a História da Educação se pautava no imperativo, no dever ser, portanto na transmissão de valores humanistas e cristãos. Essa constatação leva as autoras a formular uma hipótese: “os avanços ideológicos e os recuos pragmáticos da cidade liberal que se industrializava nos séculos XIX e XX, e cuja tensão expressava o rearranjo das relações entre igreja e estado, manifestaram-se na formação dos docentes”. (GONDRA, 2005, p.20)

Nesse movimento de conciliar Fé e Razão, a História da Educação aproximou-se da filosofia metafísica e foi destinada enfaticamente ao ensino. Da Psicologia e Sociologia nascentes, vinha o conteúdo substancial e legitimador da Pedagogia como ciência, portanto, coube a História da Educação conciliar a “ciência dos novos” a “fé dos antigos”.

Para Guex:

A História da Educação estaria ligada a história geral do pensamento, isto é, à filosofia, e por um motivo bem plausível: a história da educação era, para ele, em última instância, um guia de conduta, a dupla arte de elevar a juventude dentro dos mais nobres valores humanos e de governar os povos. A história da educação dirigia-se portanto, para o dever ser e, como campo disciplinar, aparecia

dominada pela preocupação de historiar as origens cristãs”. (GONDRA, 2005, p. 26)

Longe daqueles argumentos que ligam de forma bastante simplista o positivismo e a História da Educação, as autoras concluem, que ao projetar na sua prática discursiva uma ordem cristã, a História da Educação, concebeu que a educação sistemática, se apresentava como possibilidade de intervenção previsível e capaz de estabelecer a ordem no mundo.

Dizem as autoras que a separação entre ensino e pesquisa marca a História da Educação como disciplina formadora:

Tanto a História da Educação quanto a Biologia e a Psicologia, exprimiram a necessidade que o espírito científico do século XIX, tornou patente: o controle social das massas urbanas pela seleção e orientação escolar. Coube privilegiadamente à Psicologia construir a visão científica da escola dentro de seus laboratórios, graças aos recursos oferecidos pela psicofísica, que tornou possível a mensuração das faculdades mentais, utilizando testes psicológicos de inteligência, aptidão e personalidade. (GONDRA, 2005, p. 20)

A racionalidade organizadora da Psicologia materializou-se numa dupla abrangência: a da graduação da escola em diversos níveis ou séries de ensino, e a da organização das classes homogêneas, que agrupavam crianças com a mesma capacidade de aprendizagem.

Dessa forma, as questões teórico-metodológicas trabalhadas exaustivamente no decorrer histórico da Educação, primeiramente com uma inclinação ao positivismo nascente, em seguida com uma leitura através do materialismo histórico dialético e posteriormente pautado nas ideias surgidas com a escola dos Annales e a chamada nova história cultural, atestam a intensa preocupação com os ideais conceituais transcendentais e/ou universais, pois moldam-se em reflexões que perpassam por estruturas históricas de um “todo orgânico” que emanam uma pulsante e inesgotável padronização de condutas, no sentido de determinar e controlar as situações científicas em geral e submetendo suas investigações à uma Ciência da Educação.

No que hoje classificamos História da educação enquanto disciplina surgida no século XIX, visualizamos uma visão pragmática e positivista, visando sempre embutir uma ordenação nas condutas e uma imposição imperativa do cristianismo e dos valores humanistas ou quando não, visualizamos uma postura centrada no marxismo, de resistência termo à termo, dialética.

Isso significa que a preponderância de ideais essencialistas na história da educação é um sintoma que merece ser trabalhado de forma mais detida, pois enquanto mantemos ideais

de controle e de ordenação de condutas em nossa forma de conceber filosoficamente a educação, menos capazes de desenvolvermos a nossa autonomia e a nossa liberdade seremos.

Filosofia da educação

Computadores e televisores educam,
educadores computam e programam.

A sociedade ocidental, em geral, acoplou em sua forma de conceber a educação, um modelo ilusório e pragmático no qual tudo deve ter uma finalidade, uma utilidade, um fim. A instauração da matemática na modernidade, o método científico, a concepção idealista e transcendente de mundo geraram um modelo de sociedade formatada com esse paradigma. Isso dificulta e muitas vezes obstrui nosso entendimento de questões existenciais tais como a náusea.

Nesse aspecto, ao investigarmos a história da humanidade, podemos visualizar uma Educação calcada em princípios sintomaticamente metafísicos e reguladores de condutas.

Em seu livro “Brasil: mito fundador e sociedade autoritária”, Marilena Chaui trabalha - como sugere o título - com a ideia de que, essa visão que temos do brasileiro como um povo pacífico, abençoado, feliz, festeiro, lutador e todas essas falaciosas virtudes que são reflexos de nossa miscigenação sagrada e única, foi autoritariamente instituída em nossa história, foi ideologicamente imposta para que o senso-comum aceite a concepção de que somos frutos de uma natureza com essa característica, que somos naturalmente desprovidos de preconceitos, de maldade e que conseguimos tranquilamente nos adaptar às mais diversas e adversas situações, devido a um “mito fundador” transcendente o qual nos precede e nos condiciona:

Sabemos todos que somos um povo novo, formado pela mistura de três raças valorosas: os corajosos índios, os estoicos negros e os bravos e sentimentais lusitanos... Em suma, somos um povo bom, pacífico e ordeiro, convencido de que ‘não existe pecado debaixo do equador’ (CHAUI, 2000, p.06).

Marilena Chaui nos oferece nesse livro, reflexões interessantes sobre alguns conceitos que podem nos auxiliar nessa análise sobre a Educação, são eles o conceito de “mito fundador” e a ideia de “semióforo”.

Quando Chaui fala em mito, ela não emprega o termo no sentido etimológico de narração pública de feitos lendários da comunidade como se dava no sentido grego da palavra *mythos*, mas sim, faz um deslocamento do termo, o inserindo em uma acepção antropológica, na qual essa narrativa é a solução imaginária para tensões, conflitos e contradições que não encontram caminhos para serem resolvidos no nível da realidade.

Ela faz o uso do conceito de “mito fundador”, no sentido de estabelecer um vínculo interno do passado como origem, passado este, que não cessa nunca, que se conserva perenemente presente e, por isso mesmo, não permite o trabalho da diferença temporal e da compreensão do presente enquanto tal. Nesse sentido, ela fala em mito também na acepção psicanalítica, ou seja, como impulso à repetição de algo imaginário, que cria um bloqueio à percepção da realidade e impede lidar com ela. Nas palavras da autora: “um mito fundador é aquele que não cessa de encontrar novos meios para exprimir-se, novas linguagens, novos valores e ideias, de tal modo que quanto mais parece ser outra coisa, tanto mais é a repetição de si mesmo” (CHAUI, 2000, p.09).

Podemos traçar um paralelo entre o que Chaui chama de “mito fundador” e a concepção ocidental e histórica do conceito de “educação”.

A maneira que concebemos a educação é fundadora, ou seja, incessantemente busca-se meios de expressá-la, formas inovadoras de difundir-la democraticamente, ideias, a princípio, transformadoras de agregação de novas ideias, ligadas a novos valores e expressa por novas linguagens, no entanto, o que se transforma é apenas a forma, os mecanismos, as maneiras de exprimir um conteúdo que quanto mais parece ser outra coisa (inovador, moderno, livre, democrático) mais é a repetição de si mesmo, trabalhando com os mesmos ideais transcendentais, cristãos, metafísicos, fundamentados na ideia de sacralização enquanto princípio dogmático e irrefutável que “funda” e “fundamenta” toda uma ordem de pensamento e de conduta.

Nesse aspecto, Chaui prossegue fazendo a distinção conceitual entre Fundação e Formação: “Insistimos na expressão mito fundador porque diferenciamos fundação e formação” (CHAUI, 2000, p.09).

Quando os historiadores falam em formação, diz Chaui:

[...] referem-se não só as determinações econômicas, sociais e políticas que produzem um acontecimento histórico, mas também pensam em transformação e, portanto, na continuidade ou descontinuidade dos acontecimentos, percebidos como processos temporais (CHAUI, 2000, p.09).

Diferentemente da formação:

[...] a fundação se refere a um momento passado imaginário, tido como instante originário que se mantém vivo, e presente no curso do tempo, isto é, a fundação visa a algo tido como perene (quase eterno) que traveja e sustenta o curso temporal e lhe dá sentido. A fundação pretende situar-se além do tempo, fora da história, num presente que não cessa nunca sob a multiplicidade de formas ou aspectos que pode tomar (CHAUI, 2000, p.09).

Categoricamente, Chaui utiliza o conceito de Fundação para demonstrar como parece que essa ideologia emana da sociedade e concomitantemente cria e recria essa sociedade, trocando periodicamente de roupagem, no entanto, permanecendo enquanto princípio metafísico e regulador.

Ela se utiliza desse conceito de “mito fundador” para explicar de onde vem essa representação harmoniosa e homogênea, que dá conta ilusoriamente (ideologicamente) das contradições postas e inculcadas cotidianamente em nossa cultura: milionários e miseráveis, fortuna e miséria, bondade e crueldade, fome e fartura, alegria e tristeza etc...

Essa falsa ideia de estabilidade e de ordem, essas representações, são ideológicas no sentido em que ocultam a realidade histórica e embutem uma dormência acrítica em todo o corpo social.

Logo em seguida, Chaui faz o uso do conceito de semióforo, o qual se refere a qualquer fenômeno retirado do circuito do uso cotidiano, pois são coisas providas de significação ou de valor simbólico. Diz Chaui: “chefias religiosas ou igrejas, detentoras do poder sobre o sagrado, e chefias político-militares, detentoras do poder sobre o profano, são os detentores iniciais dos semióforos.” (CHAUI, 2000, p.13)

A instituição escolar e conseqüentemente a ideia de educação, podem ser relacionadas diretamente a esses conceitos, pois o que paira metafisicamente sobre o nosso entorno social, o que transcendentemente é aceito de forma acrítica no corpo social, inclusive no âmago do pensamento de especialistas da Educação, é essa ideia fantasiosa, falaciosa, mística, de que tudo será salvo quando a ideia atávica, fundadora de Educação voltar a imperar e habitar o interior das instituições escolares a princípio, e habitar imperativamente o inconsciente coletivo como um todo e do alunado em particular.

Por mais que haja um discurso gratuito e vago afirmando que a educação está falida, espoliada e que precisamos urgentemente transformá-la e reformulá-la, essa transformação não se dá em um sentido de reconstruí-la, desmontá-la, subvertê-la, e modificá-la efetivamente, os discursos se constroem fundamentalmente no sentido de aprimorar esse ideal de educação e embutir nele aquilo que ainda lhe falta, ou seja, a educação se encontra em defasagem e ela está ruim, porque ainda não atingiu o seu grau pleno de desenvolvimento, deixando claro e explícito que a linearidade e a hierarquização estão fortemente presentes e sintomaticamente latentes no âmago do pensamento “especializado” sobre a educação.

Não nos damos conta de que essa ideia de educação é nociva porque amadurece e perpetua práticas de controle e ordenação de condutas por impulso, medo, manipulação,

exterminando a capacidade reflexiva e consciente ou deixando dormente a nossa capacidade de desenvolver a autonomia, a liberdade e conseqüentemente a nossa responsabilidade por nossas escolhas.

Os conceitos de “mito fundador” e “semióforo” ilustram, de maneira contundente esse sintomático fechamento em ideias mecanizadoras e controladoras e explicitam que, embora através de um método de pensamento aparentemente inovador e livre, a sacralização da educação se faz presente cada vez mais.

A ideia de educação foi transformada em um semióforo, ou seja, foi sacralizada de alguma forma e difundida homogeneamente para que todos a desejem e a almejem, como algo a ser contemplado e acessado para sanar todos os supostos defeitos que tem uma pessoa ou um grupo delas, sem que esse semióforo se transforme, mas sim, as pessoas que devem se moldar a esse estilo de vida, emitido e estimulado pela ideia salvadora de Educação como algo que possuímos ou não.

Semeiophoros é uma palavra grega composta de duas outras: *semeion*, sinal ou signo e *phoros*, “trazer para frente”, “expor”, “carregar”, “brotar”. Nesse sentido, um semióforo é um signo trazido à frente ou empunhado para indicar algo que significa alguma outra coisa e cujo valor não é medido por sua materialidade e sim por sua força simbólica. Um semióforo é, pois, um acontecimento, um animal, um objeto, uma pessoa, ou uma instituição retirado do circuito do uso ou sem utilidade direta ou imediatista na vida cotidiana porque são coisas providas de significação ou de valor simbólico, e seu lugar deve ser público, para que toda a sociedade possa comunicar-se celebrando algo comum a todos e que conserva e assegura o sentimento de comunhão e de unidade.

Semióforo é, portanto, uma ideia metafísica e reguladora que projetamos em algo, para que esse algo assegure os ideais que vieram embutidos no semióforo.

A sacada transformadora, nesse aspecto, seria refletir sobre a ideia de provisoriamente fazermos usos de mecanismos, estratégias as quais nos auxiliem a instaurar um germe de reflexão problematizadora ao invés de esperanças romantizadas ou autoritariamente impostas para citar os extremos. Parece-me interessante que essas reflexões problematizadoras, possam se hospedar nas instituições escolares, preliminar e insipientemente, sem nenhum indício ou resquício teleológico e/ou pragmático, mas tão somente enquanto artifício para a instauração de uma crise que leva a todos a uma reflexão, diferentemente da noção de habitação, a metáfora da hospedagem me parece mais adequada e coerente com a proposta: o projeto...

O grande entrave na prática dessas situações educativas experimentais é a ideologia linear e verticalizada presente em nossa tradição como um todo que quando visualiza uma

instituição em crise (a escola) tende a investir intensivamente nesses ideais transcendentais que norteiam e dão referências, mesmo que falaciosas, para uma reestruturação da tão almejada e positivista ordem. É como se um viciado em plena crise de abstinência, aumentasse as doses para sanar o desprazer que a abstinência causou, pois como nos diz Foucault, as instituições disciplinares modernas já nascem em crise, e é em nome dessa crise que buscam reforçá-las, reformá-las, reformulá-las, com o intuito de fortalecê-las e legitimá-las.

Quando uma instituição se encontra em crise, seja ela epistemológica, ética, política, a tradição histórica e cultural tende a se apegar a ideias de controle e ordem, investindo ainda mais ou intensificando os preceitos e pressupostos fundadores, nas representações idênticas e reguladoras (mecânicas) sem se dar conta de que foram essas representações controladoras e mecânicas que geraram e desembocaram na atual crise.

A cultura conservadora, mecanicista e moralista, tende a se apegar a suas certezas extemporâneas e transcendentais ao invés de enfatizar o progresso processual ao qual as instituições como um todo estão passando, ao invés de enfatizar o processo, o salto libertador e criativo para além de métodos e procedimentos falhos por se basearem na ideia da unilateralidade da razão enquanto controle e padronização de condutas.

Deixamos de viver o real e ter prazer, em nome de algo que não existe, mas foi criado para nos controlar, sejam esses objetivos a serem atingidos inculcados pela tradição cristã, ou pela situação econômica e social que desperta desejos e necessidades ilusórias e pontos, quase que geográficos, a serem atingidos como sinônimo de uma vida glamorosa e feliz, pois para atingir os objetivos que fomos seduzidos e educados para desejar atingir, temos que aceitar passivamente as regras do jogo e nos auto-controlar a todo o tempo e, nesse sentido, a vigilância e punição se efetiva, pois é antes de tudo auto-vigilância e auto-punição:

Para que esse desiderato seja atingido, e o indivíduo aprenda a dominar-se sem as instantes perturbações do desejo, existe todo um “regime austero” dominado pelas “práticas de ascese”, ou melhor, pelas “práticas de si”: os “procedimentos de provação”, os “exames de consciência”, a “avaliação de uma falta em relação às regras de conduta” são atitudes constantes e globalmente observáveis em cada um de nós (RAMOS do Ô, 2009, p.109).

Uma outra forma bastante efetiva de se exercer poder sobre os outros é o que Foucault chama de Poder Pastoral, nos diz ele:

Acho que nunca, na história das sociedades humanas, houve, no interior das mesmas estruturas políticas, uma combinação tão astuciosa das técnicas de individualização e dos procedimentos de totalização. Isto se deve ao fato de que o estado moderno ocidental integrou, numa nova forma de política, uma antiga

tecnologia de poder, originada nas instituições cristãs. Podemos chamar essas tecnologias de poder pastoral (FOUCAULT, 1995, p.236).

Foucault salienta que o cristianismo é a única religião a se organizar como uma igreja e, nesse aspecto, certos indivíduos podem servir a outros não como príncipes, magistrados, profetas, adivinhos, benfeitores e educadores, mas como pastores, o que designa uma forma muito específica de poder; vejamos: é uma forma de poder cujo objetivo final é assegurar a salvação individual no outro mundo; não é apenas uma forma de poder que comanda, deve também estar preparado para se sacrificar pela vida e pela salvação do rebanho, portanto é diferente do poder real, que exige um sacrifício de seus súditos para salvar o trono; é uma forma de poder que não cuida apenas da comunidade como um todo, mas de cada indivíduo em particular e finalmente, essa forma de poder não pode ser exercida sem o conhecimento da mente das pessoas, sem explorar suas almas, sem fazer-lhes revelar os seus segredos mais íntimos, implica um saber da consciência e a capacidade de dirigi-la (FOUCAULT, 1995, p.237).

Para que esse mecanismo de poder funcione, diz Foucault, o essencial é fazer com que haja uma coincidência entre os prazeres individuais e os interesses espiritual e público, em suas palavras: “a hermenêutica de si funda-se sobre a ideia de que há em nós qualquer coisa de escondido, e que nós vivemos sempre na ilusão de nós mesmos, uma ilusão que mascara o segredo” (FOUCAULT, 1988 apud RAMOS do Ó, 2009, p.109). Dessa forma, moldamos nossa conduta para que haja essa coincidência e, nesse aspecto, nos tornamos o nosso próprio sensor, pois a hermenêutica de si cristã, trabalha com o deciframento de nossos pensamentos íntimos.

Essa forma de poder segundo Foucault:

é orientada para a salvação (por oposição ao poder político). É oblativa (por oposição ao princípio de soberania); é individualizante (por oposição ao poder jurídico); é co-extensiva à vida e constitui seu prolongamento; está ligada a produção de verdade – a verdade do próprio indivíduo (FOUCAULT, 1995, p.237).

Foucault considera que o Estado é a matriz moderna da individualização ou de uma nova forma de poder pastoral, e conclui dizendo que “talvez, o objetivo hoje em dia não seja descobrir o que somos, mas recusar o que somos” (FOUCAULT, 1995, p.239), e que devemos criar novas formas de desenvolver nossa conduta para nos livrarmos deste duplo constrangimento político, que é a simultânea individualização e totalização própria às estruturas do poder moderno.

Vivemos, portanto, um período de extrema infantilização na conduta das pessoas em geral, no sentido das pessoas não conseguirem lidar com o intervalo entre o desejo e as realizações do mesmo. O desejo, a falta, a ausência, não são suportados pela tradição atual e, nesse sentido, todos ficamos fragilizados perante as inúmeras e sugestivas formas de poder que são exercidas cotidianamente sobre nós, sejam elas publicitárias, políticas, éticas, enfim, somos facilmente capturados pelo que Sartre chamou em “O Ser e o Nada” de Má-fé.

Em nossa história da educação, constatamos uma visão pragmática e positivista, visando sempre embutir uma ordenação nas condutas e uma imposição imperativa do cristianismo e dos valores humanistas ou quando não, visualizamos uma postura centrada no marxismo, de resistência termo a termo, dialética. Ora, como o poder é exercido de variadas partes - é descentralizado - a resistência a esse poder também é descentralizada, logo infecunda, inoperante, e nesse aspecto, um dos problemas do marxismo é fazer a análise do poder de forma unilateral, como se houvesse o poder de um lado e os indivíduos oprimidos de outro, quando na realidade, existe uma multiplicidade de indivíduos exercendo uma multiplicidade de formas de poder por toda a parte.

Se nos fixarmos demasiadamente nas macro-estruturas e nos estagnarmos nelas, ficaremos apáticos esperando passivamente uma revolução salvadora.

Quando os marxistas usam a argumentação de que toda exclusão é anti-dialética - pois o método dialético inclui todas as possibilidades como forma de superação - não se dão conta de que essa inclusão de ideias ou de situações, por vezes, é feita para moldá-las aos universais ou ao idêntico, e que na realidade o embate travado é apenas de aparência, pois não muda efetivamente a realidade, apenas modifica a forma com que ela se manifesta.

Com um discurso de liberdade, civilidade, democracia e moralidade, são criadas as instituições escolares, familiares, religiosas, econômicas onde na realidade o que impera é o exercício do poder disciplinar em contraposição à submissão do outro pelo autoritarismo, ou pela anulação do outro pelas relações de violência.

As relações de violência agem sobre o corpo o submetendo, o destruindo, fechando todas as possibilidades. Já as relações de poder, ao contrário, possibilitam ao submetido um campo de ação, de reação, de resposta, campo esse que o submetido nem sempre consegue exercer. O poder não é da ordem do afrontamento, da força, mas atinge seu objetivo através do governo das condutas, pois governar é estruturar o eventual campo de ação dos outros.

O poder, como diz Foucault, não é algo que se toma, algo que se tem ou se conquista, mas algo que se exerce e levando isso em consideração, não podemos deixar dormente aquilo que nos constitui ontologicamente, devemos criar ações que legitimem nossa capacidade de

autonomia e liberdade independente das ações coletivas, facilmente capturadas pelas tecnologias do poder.

No processo histórico da Educação o que há são multiplicidades, pluralidades de condutas, de posicionamentos existenciais e ao eleger uma fatia dessa multiplicidade - como ocorreu historicamente com a visão idealista e metafísica unilateralmente instalada na educação - estamos agindo ideologicamente.

Não podemos ter a ilusão de que vamos dar conta de toda verdade, que verdade é essa? Ela não foi eleita, criada, escolhida, priorizada? Não conseguiremos e nem podemos ter a pretensão de “montar o quebra cabeça histórico”, investigando a história da educação baseada em princípios de causa e efeito, o que podemos fazer é apreendê-lo em sua pluralidade e fazer o uso dessa pluralidade de forma crítica e criativa, pois, caso contrário, estaremos insistindo em pensar uma história cartesiana, partindo das partes para reconstituir o todo de forma orgânica e mecânica, imaginando e admitindo, a existência de uma causa primeira da qual se desdobram todos os efeitos os quais tentamos controlar.

O que existem, são multiplicidades de causas que geram uma infinidade caleidoscópica de efeitos, em contraposição a ideia de uma *utopia*, um “não-lugar”, podemos falar de uma *heterotopia*², ou seja, diferentes lugares aos quais os acontecimentos vão ocorrendo.

O que precisa ser proposto é uma mudança intensiva no conceito de tempo, pois o tempo não é linear, causal, dialético, mais é múltiplo, ou seja, temos milhares de formas de analisar o passado, não mais como uma relação mecânica de causa e efeito. Precisamos produzir uma ruptura de evidências históricas, produzir um deslocamento, uma descontinuidade no desenrolar temporal. É nesse aspecto que o imprevisível, o desconexo, a liberdade existencial, o nada, vem a ser não uma perspectiva antitética, mas uma contribuição diferente na forma de conceber a História humana e conseqüentemente a História da Educação, pois como nos diz “o homem do subsolo” de Dostoiévski, o homem é essa realidade em que dois e dois não são quatro.

Enfim, em meio a todo esse complexo emaranhado histórico e ideológico, a educação se propõe a “educar”, no sentido mais usual do termo, e ao fazermos esse passeio histórico pela Filosofia da Educação, temos algumas possibilidades mais elucidadas para uma análise

² Michel Foucault, no texto “Outros espaços”, elabora o conceito de heterotopia onde ele mostra que o espaço do outro foi esquecido pela tradição ocidental. Segundo ele, a razão ocidental afastou o outro, a diferença, a multiplicidade em busca do uno, do idêntico, do universal.

contemporânea à luz da antropologia filosófica de cunho existencial proposta por Jean-Paul Sartre. É o que faremos a seguir.

Capítulo II

O nada e a angústia humana no pensamento filosófico sartreano

1-Breve trajetória biográfica

“A história eu deixo pra você contar, bobagem, o que eu passei também passou por mim.”

Léo Jaime. “Bobagem”

Jean-Paul Sartre, filósofo francês do século XX, é conhecido pela sua antropologia filosófica de cunho existencial, corrente esta que constitui o eixo central de sua obra.

Filósofo, romancista, dramaturgo, literato, ensaísta... Em suas obras Sartre discorre sobre o problema da existência, afirmando ser o problema fundamental da filosofia, pois se a filosofia não tratar de questões existenciais, ela não faz sentido algum.

Uma definição enxuta e sóbria do existencialismo nos é dada por Bornheim:

O existencialismo é uma das doutrinas mais características do nosso século. Todo o seu empenho está em pensar o indivíduo concreto, a partir de sua existência cotidiana, desprovida de qualquer relevo especial. O único filósofo que aceita a palavra existencialismo para designar a sua doutrina é Sartre. Mas ele toma de Heidegger a frase que tornou famosa toda a escola: a existência precede a essência. Isso significa que não existe uma natureza humana, uma definição do que seja o homem anterior ao ato de existir: não há uma essência precedente, que determinaria aquilo que cada indivíduo vai ser ou deve ser. (Bornheim, 2004, p. 232)

Seu existencialismo foi uma das correntes mais importantes do pensamento francês, tendo grande influência na filosofia, na literatura, no teatro e no cinema. Sartre chegou a encarnar o papel do intelectual como figura pública cujo pensamento influenciou tendências e atitudes, pronunciando-se sobre acontecimentos políticos, sociais e culturais de seu tempo.

Em sua conferência intitulada “O existencialismo é um humanismo”, Sartre explana sobre o que é o existencialismo e relata que a palavra tomou tal dimensão que rigorosamente não significa mais nada:

Parece que à falta de uma doutrina de vanguarda, análoga ao surrealismo, as pessoas ávidas de escândalo e de agitação voltam-se para essa filosofia, que, aliás, nada lhes pode trazer nesse domínio; na realidade é a doutrina menos escandalosa e mais austera possível; ela é estritamente destinada aos técnicos e aos filósofos (SARTRE, 1973, p.10-11).

Segundo Sartre, o existencialismo é fácil de ser definido, no entanto, a presença de dois tipos existencialistas é o que torna as coisas complicadas: “de um lado há os que são

cristãos, e entre eles incluirei Jaspers e Gabriel Marcel, de confissão católica; e de outro lado, os existencialistas ateus, entre os quais há que incluir Heidegger, os existencialistas franceses e a mim próprio” (SARTRE,1973, p.11).

O que eles têm em comum é o fato de considerarem que “a existência precede a essência”, ou, se preferir, que é necessário partir da subjetividade.

Para explicitar o que isso significa, Sartre toma como exemplo um objeto fabricado através de uma técnica, o que explicita que o artífice se inspirou num conceito como referencial.

O resultado dessa técnica é simultaneamente um objeto produzido e que tem uma utilidade definida. Podemos afirmar que nesse caso a essência – ou seja, o conjunto das técnicas e das qualidades que permitem a sua produção e definição – precede a existência.

Ao concebermos um Deus criador, identificamo-lo com um artífice superior e admitimos que quando ele cria, sabe exatamente o que está criando.

Assim o conceito de homem, no espírito de Deus, é assimilável ao conceito de um objeto técnico, no espírito do industrial. Desse modo o homem individual materializa certo conceito que existe na inteligência divina.

No século XVIII, diz Sartre, o ateísmo dos filósofos elimina a noção de Deus, porém não suprime a ideia de que a essência precede a existência. Nessa concepção o homem possui uma natureza humana, que pode ser encontrada em todos os homens, o que significa que cada homem é um exemplo particular de um conceito universal: o Homem. Assim mais uma vez a essência do homem precede sua existência histórica.

Já o existencialismo ateu representado por Sartre afirma que se Deus não existe, há um ser que existe antes de ser definido por qualquer conceito, e esse ser é o homem.

Dizer que a existência precede a essência significa que o homem existe, encontra a si mesmo, surge no mundo e só posteriormente se define. Parafraçando Sartre, podemos dizer que o homem tal como o existencialismo o concebe, só não é passível de uma definição porque, de início, não é nada: só posteriormente será alguma coisa, e será aquilo que ele fizer de si mesmo. Assim não há natureza humana, já que não existe um Deus para concebê-la. O homem nada mais é do que aquilo que ele faz de si mesmo: é esse o primeiro princípio do existencialismo.

Por sua vez, o existencialismo se opõe à moral laica que gostaria de eliminar Deus com o mínimo de danos possíveis.

Por volta de 1880 quando os professores franceses tentaram construir uma moral laica, constataram que Deus era uma hipótese inútil e dispendiosa e resolveram suprimi-la. Porém,

para manter a moral e o mundo policiado, proclamaram necessário que certos valores fossem respeitados e considerados existentes *a priori*, ou seja, a inexistência de Deus nada muda, reencontraremos as mesmas normas de honestidade, de progresso, de humanismo etc...

A crítica que Sartre coloca, é que é extremamente incômodo que Deus não exista, pois junto com ele desaparece qualquer possibilidade de encontrar valores num céu inteligível, não podendo assim existir nenhum bem *a priori*.

Não está escrito em nenhum lugar que o bem existe, que devemos ser honestos, que não devemos mentir já que nos colocamos em um plano que só existem homens. De fato, tudo é permitido se Deus não existe e, por conseguinte, o homem está desamparado porque não encontra nele próprio ou fora dele nada a que se agarrar, ou seja, não existe determinismo, o homem é livre, o homem é liberdade, pois não encontramos já prontos valores que possam legitimar nossa conduta. Isso é o que justifica a célebre frase existencialista: “o homem está condenado a ser livre”. Condenado porque não se criou a si mesmo, e como, no entanto, é livre, uma vez que foi lançado no mundo, é responsável por tudo que faz.

Apresentar Sartre apenas como filósofo não seria suficiente, afinal o pensador francês produziu obras diversas no campo da literatura, do teatro, ensaios, crítica literária, roteiro para cinema, reportagens dentre outros.

Sartre nasceu em Paris no dia 21 de junho de 1905, órfão de pai aos onze meses de idade, foi educado em Paris pela mãe Anne-Marie e pelos avós maternos. Até os dez anos de idade permaneceu longe das instituições escolares e recebeu como única instrução a de seu avô Charles Schweitzer, professor titular de Alemão, autor de *Deutsches Lesebuch*, um método experimental de aprendizagem do Alemão utilizado em todos os liceus da França. Schweitzer foi um dos grandes pedagogos da III República.

O seu avô foi seu grande companheiro e mentor intelectual, foi quem o despertou desde muito jovem para o mundo da escrita e da leitura. Sobre sua mãe, Sartre relata em seu livro autobiográfico “As palavras”: “Anne-Marie, a filha caçula, passou a infância sentada numa cadeira, ensinaram-na a aborrecer-se, a ficar direitinha e a costurar”. (SARTRE, 1984, p.12)

Sobre seu pai Jean-Baptiste dispensa poucas palavras: “Em 1904, em Cherbourg, oficial de marinha e já roído pelas febres da Conchinchina, conheceu Anne-Marie Schweitzer, apoderou-se da mocetona desamparada, desposou-a, fez-lhe um filho a galope, eu, e tentou refugiar-se na morte.” (SARTRE, 1984, p.13)

Após a morte de seu pai, poucos meses depois do seu nascimento, Sartre diz ter encontrado a liberdade:

A morte de Jean-Baptiste foi o grande acontecimento de minha vida: devolveu minha mãe aos seus grilhões e me deu a liberdade... Foi um mal, um bem? Não sei; mas subscrevo de bom grado o veredicto de um eminente psicanalista: não tenho superego. (SARTRE, 1984, p.15-16)

Ainda sobre a morte do pai que Sartre não desenvolveu nenhum laço afetivo como ele mesmo diz: “Esse pai sequer é uma sombra, sequer um olhar: ele e eu pesamos, por algum tempo, sobre a mesma terra, é só”, ele descreve alguns acontecimentos que essa morte precoce gerou:

Mais do que filho de um morto, deram-me a entender que eu era filho do milagre. Daí provém, sem dúvida alguma, a minha incrível leviandade. Não sou chefe, nem aspiro a vir a sê-lo. Comandar e obedecer dão no mesmo. O mais autoritário comanda em nome do outro, de um parasita sagrado – seu pai – e transmite as abstratas violências de que padece. Jamais em minha vida dei ordens sem rir, sem fazer rir; é porque não estou roído pelo cancro do poder: não me ensinaram a obediência. (SARTRE, 1984, p.17)

Até o início da Segunda Guerra Mundial, Paris era o centro cultural do mundo, o que possibilitou ao jovem Sartre, um contato direto com essa efervescência cultural. Em uma Europa que acabava de sair da Primeira Guerra Mundial, Sartre vivia um período tranquilo de estudos na Escola Normal Superior em Paris.

Em 1929, quando se preparava para o exame de *agrégation*, que habilitava recém formados para lecionar, Sartre conheceu Simone de Beauvoir, amiga e companheira que o acompanhou até o fim da vida.

O relacionamento amoroso entre os filósofos foi perene e duradouro, embora nunca viessem a se casar, pois não queriam institucionalizar a relação. Não moravam juntos e nem tiveram filhos. Foi uma relação de cumplicidade afetiva e intelectual pautada – como não poderia deixar de ser - na liberdade. Castor, como carinhosamente Simone era chamada por Sartre, foi um amor necessário dentre os contingentes, assim, permaneceram fiéis um ao outro, mas não exclusivos um para o outro.

Sartre nunca almejou uma carreira universitária, sua prioridade era continuar escrevendo e pesquisando sobre a realidade humana, nas palavras de Moutinho: “Sartre nunca quis uma carreira universitária, e durante muitos anos ministrou aulas em liceus (escolas de segundo grau). Entretanto jamais deixou de escrever” (MOUTINHO, 1995, p.10).

Simone de Beauvoir, narra um famoso episódio acontecido em 1933 num daqueles famosos cafés de Paris, onde Sartre foi assíduo frequentador. Nas palavras de Moutinho:

Aron acabava de voltar de Berlim, onde fora bolsista do instituto francês. Segundo Beauvoir, Aron referiu-se à filosofia que se fazia então na Alemanha, principalmente a desenvolvida por Edmund Husserl, conhecido como o criador da fenomenologia, e como essa filosofia vinha exatamente ao encontro do que o

próprio Sartre pensava. Aron teria dito: ‘Estás vendo, meu camaradinho, se tu és fenomenólogo, podes falar deste coquetel, e é filosofia’. Segundo o testemunho de Simone de Beauvoir, Sartre empalideceu de emoção; afinal, tratava-se de um pensamento já constituído que parecia ocupar-se das mesmas coisas que eram objeto de suas preocupações (MOUTINHO, 1995, p.24).

A partir daí, Sartre vai a Berlim se dedicar ao estudo da fenomenologia em 1933, como bolsista do Instituto Francês, substituindo a vaga que fora de Aron.

O período dos anos 1930 é um período de crises sucessivas, durante o qual se elaboram ao mesmo tempo a visão de mundo e a obra filosófica e literária, assim como a ética do escritor:

Colocando-se de saída num outro plano, ele sociologiza sua recusa social da autoridade e constrói uma contra-sociedade alternativa de ponta a ponta, numa negação de seu meio que não negocia compromissos sob qualquer ponto de vista, que não aceita nenhum funcionamento institucional, numa concepção de mudança social que começa por ele mesmo (COHEN-SOLAL, 2005, p.57).

Como nos afirma Annie Cohen-Solal é, em primeiro lugar, um período de recusas:

Recusa da profissão de professor praticada de maneira convencional, recusa da hierarquia do liceu, recusa da burguesia do Havre, recusa do papel de esposo, recusa do estatuto de proprietário, recusa inclusive do de cidadão, pois ele não vota e observa à distância, retraído, as grandes greves de 1936 (está com 31 anos!). Pode-se falar, portanto, de um despertar para o mundo particularmente tardio (COHEN-SOLAL, 2005, p.57).

Sartre é então um personagem antiinstitucional, fundamentalmente libertário e irrespeitoso:

Ele nunca abandonará essa atitude e, mais tarde, detestará as relações hierárquicas de professor a aluno, não reconhecerá dívida a ninguém, não estabelecerá diálogo algum com seus contemporâneos, enunciará sua verdade por discursos violentos e subversivos e recriará a partir do zero os modos de vida cotidianos, num funcionamento radicalmente desviante (poligamia, relação com o dinheiro, etc.). Nessa construção microssocial alternativa, Sartre será um personagem muito monolítico do início ao fim de sua trajetória, ainda que não cesse de afirmar que muda o tempo todo, construindo seu próprio mito da mudança (COHEN-SOLAL, 2005, p.57 e 58).

Seu projeto do homem só, extremamente individualista, tem suas raízes em uma filosofia do sujeito. Em 1930, no seu texto “A lenda da verdade”, que toma por alvo a universidade francesa e os filósofos, “esses funcionários da república”, Sartre enfatiza o indivíduo solitário que se opõe à sociedade por meio da independência de seu pensamento. Levará em frente essas reflexões e as mesmas desembocarão em um texto chamado “Libelo sobre a contingência”, depois chamado “Melancolia” e finalmente “A Náusea”.

Sartre aos trinta anos é o herdeiro de uma tradição francesa elitista, um jovem educado entre os livros e no leito macio da Escola Normal Superior. Nas palavras de Annie Cohen-Solal:

Professor de Filosofia num liceu no Havre, praguejando contra seus fracassos editoriais e contra a asfixia da província francesa, anarquizante, isolado, individualista, ele vê passar com indiferença os grandes desfiles dos diferentes partidos de esquerda e escuta com ironia as esperanças dos comunistas franceses fascinados pela experiência soviética. Essa primeira fase de produção antes da Segunda Guerra Mundial compreende obras literárias, filosóficas, dramáticas, artigos de crítica literária, reportagens. Ele apresenta uma descrição muito desesperada do mundo, o ponto de vista de um homem separado, marginal. Mostra-se também como precursor, pioneiro e desbravador, lançando sondas em direção a culturas estrangeiras, elaborando noções fundamentais, como a da contingência, da má-fé, do olhar alienante do outro (COHEN-SOLAL, 2005, p.29).

A Segunda Guerra Mundial é um choque para o escritor que até então, vivia em meios preservados.

Porém, com o advento da Segunda Guerra Mundial, no ano de 1939, Sartre foi convocado para servir o exército como meteorologista. Essa função ociosa lhe permitiu redigir sua primeira grande obra, “O Ser e o Nada” e, mesmo com a guerra em andamento, publicou “O Imaginário”, conclusão da pesquisa, iniciada na Alemanha.

Mas o pior estava por vir, sua tropa foi aprisionada pelos alemães e levada a um campo de concentração. As experiências vividas por ele no tempo em que esteve preso marcaram profundamente sua vida, e lhe ensinaram que era necessário se engajar. Entretanto, em 1941, num lance de esperteza, se passou por civil e fugiu.

Depois de evadir-se do campo de concentração na Alemanha, Sartre participa de um grupo de resistência, juntamente com Merleau-Ponty, que dura apenas alguns meses chamado “Socialismo e Liberdade”, e então, prossegue na escrita de sua obra.

Como filósofo, escreve “O Ser e o Nada” publicado em 1943, como romancista redige os primeiros tomos de “Caminhos da Liberdade” de 1945, como dramaturgo escreve “As Moscas” de 1943 e “Entre quatro paredes” de 1944, ao mesmo tempo em que inicia duas novas experiências de escrita: a de roteirista, financiada pela firma Pathé, que lhe permite então abandonar o ensino, e a de repórter jornalista por intermédio de Albert Camus, escrevendo para a revista “Combat” e depois para “Le Figaro”. Nesse intento, Sartre é enviado aos Estados Unidos, onde ficará por cinco meses. Nas palavras de Cohen-Solal: “essa viagem faz emergir o Sartre militante ético que, pela primeira vez, se engaja em favor de uma causa social: a discriminação racial de que são vítimas os negros nesse país.” (COHEN-SOLAL, 2005, p.30).

A existência de Sartre revela um filósofo que se aventurou por diversos estilos de escrita e diversos tipos de ações, de mobilizações comprometidas com o seu tempo e o seu desencadear político. Militante ético, Sartre não poupou esforços para se envolver existencialmente com os problemas que transformavam o mundo que se descortinava à sua volta.

Embora tivesse uma aproximação e uma simpatia com o pensamento comunista, nunca se filiou a nenhum partido. Sartre assumiu em 1970 a direção do jornal *La cause du peuple* e trabalhou para a fundação do Socorro Vermelho, movimento de luta contra a repressão e mesmo com a saúde debilitada, apoiou a revolta dos estudantes em maio de 1968.

Por ser um filósofo popularmente conhecido, pensador público na era da comunicação em massa, Sartre envolveu-se de forma comprometida e engajada com os problemas de seu tempo, efetivamente agiu de acordo com suas posições éticas e políticas e dessa forma, o legado que Sartre deixou foi o da afirmação da condição humana, da afirmação da liberdade com suas prerrogativas e responsabilidades.

O pensamento de Sartre, bem como sua imagem de filósofo, foi associado aos meios de comunicação de massa e sua figura ficou conhecida e foi difundida na França e no mundo todo, porém, o seu pensamento filosófico não se deixou vulgarizar, ou seja, embora ele tenha perdido o controle sobre o que a mídia e as pessoas em geral faziam com o seu pensamento, seu rigor e comprometimento com a filosofia sempre permaneceram perenes:

Embora o pensamento sartriano esteja associado a um lugar com seu modo de vida boêmio, sua tradição de vida de cafés... sua origem é um sistema de pensamento filosófico particularmente árido e de acesso bastante difícil. Numa França rural que acaba de sair dos anos de Ocupação, a moda sartriana, com sua cultura alternativa que utiliza modelos tomados de culturas estrangeiras, que fala de modernidade, de jazz e de amor fora do casamento, cria complicitades imediatas com a juventude de Saint-Germain-de-Près, que vai desenvolver modos de vida à imagem da família sartriana. No momento em que a sociedade francesa se transforma, Sartre passa a ser, em Paris, nesse bairro mítico de Saint-Germain-de-Près, ao mesmo tempo caução e refém (COHEN-SOLAL, 2005, p.32 e 33).

Sartre foi um filósofo marginal, construiu sua filosofia à margem da Universidade. Crítico voraz das instituições como um todo, não poderia deixar de ser diferente quando tratou da academia. Quanto a esse aspecto, nos escreve Annie Cohen-Solal:

O jovem Sartre coloca-se muito cedo a questão da instituição e pensa que a Universidade francesa submete a exigência filosófica a uma coerção, à dominação de estratégias universitárias e políticas; somente ao preço de uma ruptura com essa tradição é que poderá se restituir à Filosofia a dignidade do pensamento (COHEN-SOLAL, 2005, p.50).

Sartre afirma ainda que a única maneira de aprender é contestar, e nesse sentido, constrói suas críticas aos professores universitários que, repetindo suas teses por toda a vida, não mobilizam o pensamento para que haja criação, desdobramentos inovadores, mas sim, atestam a manutenção de um pensamento ilusoriamente atemporal, verdadeiro e quiçá necessário para a resolução de situações problema:

O professor de faculdade é quase sempre um senhor que fez uma tese e a recita pelo resto da vida. E também alguém que possui um poder ao qual se apega ferozmente: o de impor às pessoas, em nome de um saber que acumulou, suas próprias ideias, sem que aqueles que o escutam tenham o direito de contestá-las. Ora, um saber que não é constantemente criticado, que se ultrapassa e se reafirma a partir dessa crítica, não tem nenhum valor (SARTRE apud COHEN-SOLAL, 2005, p.77).

E prossegue: “A única maneira de aprender é contestar... É também a única maneira de tornar-se um homem... Um intelectual para mim é isto: alguém que é fiel a um conjunto político e social, mas que não cessa de contestá-lo” (COHEN-SOLAL, 2005, p.79).

Sartre também foi um apaixonado pelo cinema, escreveu roteiros e se interessou pela arte cinematográfica de forma bastante expressiva.

Podemos imaginar o que representava o cinema em 1930 numa cidade de província francesa. Sobre o cinema Sartre nos escreve:

Seus pais podem ficar tranquilos: o cinema não é uma escola ruim. É uma arte de aparência fácil, extremamente difícil no fundo, e muito proveitosa se bem compreendida: é que ela reflete, por natureza, a civilização de nosso tempo. Quem lhes ensinará a beleza do mundo onde vivem? A poesia da velocidade, das máquinas, a inumana e esplêndida fatalidade da indústria? Quem, senão a “sua” arte, o cinema? Continuem a frequentá-lo. Mas é um divertimento para os dias de chuva; tenham, antes, umas boas férias! (SARTRE apud COHEN-SOLAL, 2005, p.74).

Uma dinâmica de extirpação a sua família, ao seu meio, a seu país, à sua cultura, começa muito cedo, lê-se em “As Palavras”: “Minha verdade, meu caráter e meu nome estavam nas mãos dos adultos; aprendera a ver-me com os olhos deles; eu era uma criança, este monstro que eles fabricam com suas queixas.” (SARTRE, 1984, p.61).

Essa vontade de libertar-se da família e das determinantes sociais, que percorre a obra de Sartre como um todo, pode ser vista junto à prática singular de uma vida privada na qual sua vivência de família se dá de outra forma, ela é composta de amigos, estudantes, amantes... É o que representa o círculo próximo do casal Sartre – Beauvoir. Como nos diz Solal: “ele falava como um filósofo de suas relações com as mulheres: essencial/contingentes. Mas, apesar da precariedade e da fragilidade, eles haviam construído esse laço irmão – irmã incestuoso, casal não-conformista e sem filhos (COHEN-SOLAL, 2005, p.132).

Em “Situações IV”, Sartre descreve a família ocidental tradicional com uma ironia ímpar:

De fato, parece que ainda há na terra, selvagens bastante estúpidos para ver em seus recém-nascidos antepassados reencarnados. Agitam-se acima do bebê, as armas e os colares dos velhos mortos; se ele faz um movimento, todos exclamam: o velho ressuscitou [...]. esses aborígenes atrasados, encontramos-os nas ilhas Figi, no Taiti, na Nova-Guiné, em Viena, em Paris, em Roma, em toda parte onde há homens: são chamados pais. Muito antes de nosso nascimento, antes mesmo de nos haverem concebido, os ancestrais definiram nosso personagem. Disseram de nós “Ele”, anos antes que pudéssemos dizer “eu”. Existimos primeiro como objetos absolutos. Por meio de nossa família, a sociedade nos destinava uma situação, um ser, um conjunto de papéis (SARTRE apud COHEN-SOLAL, 2005, p.133-134).

Sobre esses apontamentos agudos e pungentes de Sartre a respeito da instituição familiar, nos afirma Cohen-Solal que a sociedade é uma soma de indivíduos, um vínculo fictício entre os indivíduos e quando submetemos o indivíduo ao grupo, estamos submetendo a realidade ao fictício: “a família é conservadora por essência e tende a perpetuar-se e a impedir o indivíduo de mudar.” (COHEN-SOLAL, 2005, p.136) e nos afirma ainda:

Ao fazer uma crítica em regra do século 19... Sartre mistura as referências históricas e escapa a toda categorização. Seus questionamentos sistemáticos fazem dele um personagem inclassificável nas categorias francesas tradicionais, ainda mais que ele mantém uma posição muito marginal numa sociedade em que as instituições, sólidas e perenes, bem como a legitimidade institucional, permanecem prioritárias. Assim, desagradam muito seus textos violentos em relação à família, e a seu avô Schweitzer. Causam espanto e constrangimento seu interesse pelos seres em transição, pelos grupos em devir ou então sua recusa a todas as homenagens, de quase todos os dogmas, ou ainda seu horror do estático, suas reviravoltas, suas traições, suas contradições, seus caprichos (COHEN-SOLAL, 2005, p.142-143).

A recusa do prêmio Nobel de literatura em 1964, foi um acontecimento polêmico e intrigante. A autobiografia acima citada “As Palavras”, rendeu-lhe o prêmio Nobel de literatura, prêmio este que Sartre recusou, alegando que um escritor, enquanto homem livre, jamais deve se transformar em uma instituição.

Deleuze nos escreve sobre esse episódio em um texto intitulado “Ele foi meu mestre”, onde ele lamenta as gerações sem mestres, sem aqueles seres que nos tocam com uma novidade radical, que nos afetam com uma novidade autêntica, com aquela “musiquinha” que tais novidades são transmitidas através de uma técnica artística ou literária que permite essa inovação.

O texto é escrito logo após a recusa do prêmio por Sartre e sobre o episódio nos afirma Deleuze: “A recusa do prêmio Nobel é uma boa notícia. Finalmente, alguém que não tenta

explicar que é um delicioso paradoxo para um escritor, para um pensador privado, aceitar honras e representações públicas”, (DELEUZE, 2006 p.113) Ou ainda:

Desde o início Sartre concebeu o escritor sob a forma de um homem como os outros, dirigindo-se aos outros do ponto de vista único de sua liberdade. Toda sua filosofia se inseria num movimento especulativo que contestava a noção de representação, a própria ordem da representação: a filosofia mudava de lugar, abandonava a esfera do juízo, para se instalar no mundo mais colorido do pré-judicativo, do sub-representativo. Sartre acaba de recusar o prêmio Nobel. Continuação prática da mesma atitude, horror à ideia de representar algo praticamente, ainda que seja dos valores espirituais ou, como ele, diz, de ser institucionalizado (DELEUZE, 2006, p. 110-111).

Jean-Paul Sartre vem a falecer, de edema pulmonar, em 1980 em Paris, deixando milhares de admiradores pelo mundo e valiosas marcas na história, pois como afirma o próprio Deleuze: “É o destino desse autor trazer ar puro quando ele fala, mesmo que seja difícil respirar esse ar puro, o ar das ausências.” (DELEUZE, 2006, p. 113).

O nada e angústia humana no pensamento filosófico sartreano

(...) Existo sem que o saiba e morrerei sem que o queira. Sou o intervalo entre o que sou e o que não sou, entre o que sonho e o que a vida fez de mim, a média abstracta e carnal entre coisas que não são nada, sendo eu nada também (...)

Bernardo Soares / Fernando Pessoa
Livro do desassossego (fragmento 204)

A obra que tem marcado consideravelmente o pensamento filosófico de Jean-Paul Sartre é “O Ser e o Nada”. Nesta obra, Sartre constrói uma investigação sobre o ser em suas dimensões existenciais e, para isso, ele faz o uso do pensamento fenomenológico, ou seja, constrói uma antropologia existencial, buscando investigar o ser e essa investigação recai sobre o ser humano e suas relações com o mundo.

Nesse sentido, o projeto de pensar a realidade humana não se estabelece na compreensão da essência, como historicamente havia ocorrido, Sartre não parte da ideia de que haja uma natureza humana, mas sim, trabalha com a ideia da compreensão da existência enquanto condição em sua gratuidade existencial e contingente. Nesse processo de pensar a condição humana em detrimento das reflexões essencialistas baseadas na natureza humana, Sartre constrói nesse livro uma ontologia fenomenológica, ou seja, por se tratar de uma análise sobre a existência humana desprovida de qualquer relevo especial ou exclusivo, ele cria um estilo de pensamento na contramão da metafísica clássica e do humanismo renascentista marcadamente essencialistas.

Dessa forma, o que orienta as reflexões sartreanas nessa obra é a contínua interrogação sobre a nossa condição existencial e a perpétua condenação à liberdade, afirmando o ser humano como um ser eternamente por se fazer.

Ao analisarmos obras como “A Náusea”, obra literária de 1938, e “O Ser e o Nada”, de 1943, que se subintitula “Tratado de ontologia fenomenológica”, nos deparamos com um postulado bastante fecundo da filosofia sartreana: o nada infesta a realidade humana.

Tal constatação remete à análise da presença da metafísica moderna no pensamento de Sartre, estabelecendo um primeiro princípio que possa afirmar-se como absolutamente certo. Aponta Sartre que “nosso ponto de partida é a subjetividade do indivíduo, e isso por razões estritamente filosóficas” (SARTRE, 1987, p.15). No entanto, Sartre inova ao dar uma dimensão ontológica ao cogito, pois o cogito cartesiano se relaciona com a teoria do conhecimento, portanto se situa em uma dimensão epistemológica e metafísica. Para Sartre, o

processo de conhecimento é pura negatividade, e ao partir da subjetividade do indivíduo, Sartre situa o problema no âmbito da ontologia.

Sartre, ao estabelecer um diálogo com as tradições metafísicas que aceitam uma essência que caracteriza a realidade humana e assumem uma causa *a priori* que a antecede, a define e a determina, aponta que segundo essa visão, a existência humana nada mais faz do que realizar essa essência pré-determinada, ou seja, existir restringe-se à realização fatalista daquilo que essa essência previamente determinou.

Nesse aspecto, constatamos que a ideia de educação à qual nos referimos anteriormente e que infesta a nossa tradição histórica há séculos, parte deste pressuposto metafísico de que existe uma essência humana a ser concretizada na existência e que cabe, portanto a essa educação o ilustre papel de “lustrar” essa essência, para que através dela possa irradiar o verdadeiro ser da realidade humana.

Segundo as reflexões de Danelon, as áreas dos saberes que se propõem a compor a Educação como a Psicologia da Educação, a Sociologia da Educação, as Metodologias... Partem da seguinte premissa:

...há um sujeito da educação cuja origem está no pensamento cartesiano, assim como é moderna a ideia de um sujeito, cujo pai é Descartes. Nesse sentido, ao formular a teoria de uma consciência pensante e, para além disso, substancializar essa consciência num sujeito que pensa e que existe, Descartes foi um divisor de águas que propiciou formas às bases epistemológicas para a emergência das ciências humanas no século XIX. Dessa forma, é esse “Eu pensante” a premissa teórica e o objeto de estudo dessas ciências (DANELON, 2003, p.08).

Nesse sentido, a “formação de um Eu” e a “aquisição do conhecimento” se constituem em duas finalidades da educação. Ora, a formação de um Eu institui na consciência algo que não é compatível com a peculiaridade da mesma, pois como nos diz Sartre em seu texto de 1936, A transcendência do *Ego*, “o *Ego* não é proprietário da consciência, ele é o objeto” (SARTRE, 1994, p.78) dessa forma, o Eu não habita a consciência, ele está projetado no mundo como um objeto. Não obstante, o Eu existe, e o problema a ser colocado não é o da sua existência, mas o da sua localização, ou seja, onde podemos situá-lo, e quanto a isso Sartre é categórico: “nós queremos mostrar aqui que o *Ego* não está na consciência nem formal nem materialmente: ele está fora, no mundo; é um ser do mundo, tal como o *Ego* de outrem.” (SARTRE, 1994, p.43).

Não há, portanto, um *Ego* que seria objeto da formação educacional, a consciência é intencionalidade, abertura para o mundo, transcendência, nada pode ser inserido nela, sob pena de descaracterizá-la como consciência, transformando-a em um fenômeno fechado, um

ser-em-si. O homem está fadado a viver com o nada de seu ser, com esse vazio característico da consciência, com sua abertura para o mundo e sua possibilidade de ser.

O conceito de consciência está, portanto, inserido no mesmo propósito da fenomenologia de Husserl, que tinha por objetivo “voltar às coisas mesmas”. Através do método fenomenológico, o conhecimento se realiza pela superação da dicotomia sujeito – objeto e, nesse sentido, Husserl propõe um estudo da consciência humana, sendo o sujeito (consciência) abertura, intencionalidade para um mundo de objetos.

Husserl amplia as possibilidades filosóficas abrindo domínios inéditos da noção de verdade, pois não é mais apenas o conhecimento científico que tem algo a dizer sobre o mundo, não é apenas a predicação a forma de dizer o verdadeiro, pois o conhecimento é apenas uma das possíveis formas de se ter consciência de um objeto ou fenômeno, posso também amá-lo, detestá-lo, temê-lo, ou seja, posso ter outras formas de apreender os fenômenos através da fenomenologia. Dessa forma, não mais baseada em Descartes, Kant, Hegel, com a fenomenologia, a filosofia se liberta da restrição à esfera da epistemologia e da teoria do conhecimento.

Usando a fenomenologia para analisar ontologicamente a conduta dos animais humanos, salienta-se o rompimento sartreano com a metafísica tradicional, frente à superação do dualismo aparência – essência, criado ao longo do pensamento filosófico ocidental.

A consciência é pura intencionalidade, e como tal é abertura para a fenomenalidade que é o mundo. Diante disso, a consciência humana é “cheia de nada”, ou seja, um vazio habita o ser do ser humano. Esse vazio é o que demonstra que a consciência não tem “conteúdo”, e a intencionalidade é essa abertura para o mundo fenomênico, possibilitada por essa ausência de conteúdo:

Contudo, a condição necessária e suficiente para que a consciência cognoscente seja conhecimento de seu objeto é que seja consciência de si como sendo este conhecimento. (SARTRE, 1997, p.23)

A consciência é uma abertura para o mundo, isso é o que caracteriza a sua intencionalidade como algo próprio da consciência. A intencionalidade consiste precisamente no fato de a consciência, enquanto vazia de conteúdo, ser essa abertura para o mundo.

Se essa consciência intencional é posicionamento frente aos fenômenos, ela se mostra ineficaz quando se posiciona frente a si mesma: “toda consciência posicional do objeto é ao mesmo tempo consciência não posicional de si”. (SARTRE, 1997, p.24). A consciência sendo transcendência a si mesma frente ao mundo dos fenômenos, não pode colocar-se a si mesma como objeto de investigação, o homem não pode pensar a si mesmo. Assim sendo, ele se

depara com o nada: “o Para-si é o ser que se determina a existir na medida em que não pode coincidir consigo mesmo” (SARTRE, 1997, p.127). Por não abarcar seu ser, a consciência é destituída de ser, é vazia de ser.

A consciência não é algo que o homem possui, o homem é consciência, e podemos explicar esta impossibilidade da consciência se colocar diante de si mesma numa relação de abertura ou de posicionalidade, pelo fato da consciência ser limitada na tentativa de distanciar-se de si para si mesma. A consciência não pode cindir-se, separar-se dela mesma. Isso quer dizer que a posicionalidade da consciência para si mesma é uma impossibilidade, pois a dualidade que pressupõe esse distanciamento é inexistente, ou seja, a consciência pré-reflexiva é concomitante, simultânea a consciência reflexiva, portanto, quando nos colocamos a nós mesmos como objeto de nossas investigações é o nada que encontramos: “mas, se indagarmos agora ‘que é que separa o sujeito de si mesmo?’, seremos obrigados a admitir que é nada”. (SARTRE, 1997, p.126).

Como toda consciência é consciência de algo, em sua existência o lançar-se para fora de si em um mundo de fenômenos é um dado. O fenômeno, para Sartre e para a tradição fenomenológica, reduz o existente à série de aparições que o manifestam, pois o que o fenômeno é, é absolutamente, e se revela como é; ele é indicativo de si mesmo, e a aparência não esconde a essência, mas a desvela: ela é essência. O fenômeno é Em-si. Nesse sentido, Sartre diz que “o ser é, o ser é Em-si, o ser é o que é”. (SARTRE, 1997, p.40) Isso demonstra que Sartre não incorporou em sua filosofia o dualismo do ser e do aparecer, pois se tomamos as realidades *numênicas*, só demonstramos “aquilo que não é o ser”.

Neste caso, não há um dualismo no sentido de uma natureza humana tal como foi pensado no decorrer da história da filosofia, pois o esforço da metafísica tradicional era pensar o ser enquanto transcendência da matéria física, ou seja, a intenção era ir além das aparências, para desvelar a natureza verdadeira do objeto, que seria a sua essência.

Sartre, por sua vez, desenvolve sua ontologia no sentido contrário à filosofia metafísica tradicional essencialista. Ele não descreve a metafísica como uma discussão meramente abstrata que escapa à experiência, mas embute uma imanência que se ocupa com a condição humana em sua totalidade, no sentido de aparecer sem dualismo. Isso faz com que, na concepção sartreana de filosofia, o objeto se apresente completo em sua realidade, o que significa que exterior e interior se equivalem, cessando o privilégio de um sobre outro.

A inexistência do dualismo do ser e aparecer citado acima, é substituído por um outro dualismo: o finito e o infinito. “O ser percebido está frente à consciência, ela não pode alcançá-lo, ele não pode penetrá-la, e, como está apartado dela, existe apartado de sua própria

existência”. (SARTRE, 1997, p.32) Isso significa que o fenômeno e a consciência se distinguem, e um não interfere no outro. Portanto, o processo de conhecimento é pura negatividade.

Dessa forma, a essência não está no objeto, mas ela corresponde ao sentido do objeto, ou seja, a razão da série de aparições que o revelam, pois, o objeto não possuindo ser, essência e não havendo uma participação no ser, simplesmente é.

Para Sartre, não existe consciência sem mundo nem mundo sem consciência.

Toda consciência é consciência de alguma coisa... A consciência em sua natureza mais profunda, é relação a um ser transcendente... Significa que a transcendência é estrutura constitutiva da consciência, quer dizer, a consciência nasce tendo por objeto um ser que ela não é (SARTRE, 1997, p.33).

Quando a fenomenologia limita a realidade ao fenômeno, pois ele é o que aparece, há aquilo que aparece e também há aquele a quem se aparece. Esse novo dualismo sujeito – objeto é apreendido no arcabouço conceitual de Sartre como Para-si e Em-si.

O ser Em-si, diz Sartre, é pleno de si mesmo, é maciço, não tem a menor rachadura que possa instaurar o nada, pois ele é opaco a si mesmo, ele é o que é. No Em-si não há uma só parcela de ser que seja distância com relação a si, pois distanciar-se em relação a si pressupõe um vazio, um nada, e esse nada só é possível, só é instaurado no Para-si, na realidade humana; só é instaurado em um ser que se interroga sobre o seu ser. No ser-Em-si não há o menor esboço de dualidade, ele é o pleno.

Por outro lado, “o Para-si é o Em-si que se perde como Em-si para fundamentar-se como consciência” (SARTRE, 1997, p.131). Ou seja, ao interrogar-se sobre o seu ser, o Em-si tornou-se Para-si, o ato da interrogação é o que instaura o vazio (nada). O homem não é um ser-Em-si, ele é um ser-Para-si, que de fato não é nada.

É na interrogação do si de si mesmo que se estabelece a distância inerente à distância de si:

O Para-si como fundamento de si, é o surgimento da negação, fundamenta-se na medida em que nega de si certo ser ou maneira de ser. Aquilo que nega ou nadifica, como sabemos, é o ser-em-si. Mas não qualquer ser-em-si: a realidade humana é, antes de tudo, seu próprio nada. Aquilo que nega ou nadifica de si como Para-si só pode ser o si. E, como é constituída em seu sentido por esta nadificação e esta presença em si do que ela nadifica a título de nadificado, resulta que o sentido da realidade humana se constitui pelo si-como-ser-Em-si faltado (SARTRE, 1997, p.139).

O Para-si é pura intencionalidade por ser destituído de “conteúdo”, e o que constitui o Para-si é sempre a falta: “a realidade humana pela qual a falta aparece no mundo, deve ser ela

própria uma falta, porque a falta só pode vir ao ser pela falta”. (SARTRE, 1997, p.137) E o que falta ao Para-si é o si, ou o si mesmo como Em-si. Essa falta é o que fundamenta a ideia do homem ser sempre um projeto, um ser lançado aos possíveis. Toda consciência é falta de... Mas devemos entender que a falta não vem de fora, a falta do Para-si é uma falta que ele é.

O para-si é a negação do ser, ou seja, “não é o ser do não-ser do ser-em-si, o para-si tem que perpetuamente lutar para ser o não-ser do ser-em-si, sem nunca ser capaz de tornar o não-ser-em-si, ou aquilo que Sartre chamou de para-si-em-si”. (COX, 2007, p.23).

O para-si é o ser que se determina a existir sem que coincida com o si. Para evitar um colapso de volta ao ser, o para-si tem que ser ambos, “uma afirmação negada e uma negação afirmada.” (COX, 2007, p.24).

Essa ausência, essa falta que caracteriza o para-si é positiva no sentido de poder se projetar, se transformar naquilo que ele escolher: “Sartre mantém que somente um ser que é aquilo que não é pode ter projetos, pois somente um ser que é aquilo que não é pode almejar ser outra coisa além daquilo que é”. (COX, 2007, p.26).

A carência que é o para-si é revelada pelo desejo e pelo fato de que o desejo nunca pode ser satisfeito, portanto, o para-si se projeta em direção ao ser no futuro.

Pelo fato do homem ser marcado pela morte e pela finitude, ao buscar uma identidade absoluta ou algo que preencha esse vazio ele está condenado ao fracasso. A essa atitude de incorporar uma falaciosa identidade absoluta, Sartre dá o nome de má-fé.

Para Sartre cada uma das condutas humanas, pode nos revelar ao mesmo tempo o homem, o mundo, e a relação que os une. E uma dessas condutas é a interrogação, que sempre corresponde a uma espera. Espero uma resposta do ser interrogado: ou sim ou não, e isso é o que distingue a interrogação da afirmação ou negação.

Para o investigador existe a possibilidade permanente e objetiva de uma resposta negativa. Constata-se assim, que a interrogação é uma ponte lançada entre dois não-seres: o não ser do saber no homem e a possibilidade do não-ser no transcendente.

A possibilidade permanente do não-ser, fora de nós e em nós, condiciona nossas perguntas sobre o ser. E é ainda o não-ser que vai circunscrever a resposta: aquilo que o ser será vai se recortar necessariamente sobre o fundo daquilo que não é. Qualquer que seja a resposta pode ser formulada assim: “o ser é isso e fora disso, nada”. (SARTRE, 1997, p.46) Portanto Sartre acaba de nos apresentar um novo componente do real: o não-ser, ou seja, um tríplice não ser: o não saber do sujeito que condiciona a pergunta sobre o ser, o ser transcendente e sua possibilidade de não ser, e o não ser limitador, como determinante da pergunta, ou seja, a resposta. Assim a interrogação traz a existência da negação, uma atitude

atribuída somente à realidade humana (Para-si), e deste modo concluímos que se a negação não existisse, nenhuma pergunta poderia ser formulada e, por conseguinte, o Para-si não existiria – pois é a interrogação que instaura a realidade humana – o que é uma afirmação falaciosa.

Um exemplo dessa nadificação é dado por Sartre:

Quando entro nesse bar em busca de Pedro, todos os objetos assumem uma organização sintética de fundo sobre a qual Pedro é dado como devendo aparecer. E esta organização do bar em fundo é uma primeira nadificação (SARTRE, 1997, p.50).

Com isso, Sartre vai concluir que a negação é condição necessária à aparição da forma principal. Há, pois, uma condição necessária para que seja possível dizer que o não-ser seja presença perpétua em nós e fora de nós : “é que o nada infeste o ser” (SARTRE, 1997, p.52).

O nada aparece somente no bojo do Para-si, ele é o ser que traz em seu coração o nada, pois o nada não é, e só pode ter existência emprestada: “se um nada pode existir, não é antes ou depois do ser, nem de modo geral, fora do ser, mas no bojo do ser, em seu coração, como um verme.” (SARTRE, 1997, p.64).

Só o ser pode nadificar-se, pois para nadificar-se é preciso ser. O nada não se nadifica, ele é nadificado. O ser pelo qual o nada vem ao mundo é um ser para o qual, em seu ser, está em questão o nada de seu ser: o ser pelo qual o nada vem ao mundo deve ser seu próprio nada, e esse ser é o homem.

O fato de que o nada habita o ser do ser humano faz com que a realidade humana constate a liberdade como condição de sua existência, pois, se o ser fosse o que é (Em-si), não poderia ser livre.

O ser humano está lançado ao mundo, em sua exterioridade e isso significa que ele tem que se fazer ser, tem que escolher seu ser, isso faz com que a liberdade se constitua como modo de ser da consciência.

A liberdade não é uma propriedade, não pertence à essência do ser humano, a liberdade precede a essência do ser humano e a torna possível, Sartre diz que na liberdade a essência aparece em suspenso, o que significa dizer que a liberdade e a realidade humana são sinônimas.

Como a liberdade não se constitui como a essência do ser humano, ela torna-se a base para que haja a possibilidade do ser humano se criar, ou seja, a liberdade se constitui como a própria existência:

A liberdade é rigorosamente igual à nadificação: o único ser que podemos chamar de livre é o ser que nadifica seu ser. Sabemos, além disso, que a nadificação é a falta de ser e não poderia ser de outro modo. A liberdade é precisamente o ser que se faz falta de ser. Mas, uma vez que o desejo, conforme estabelecemos, é idêntico à falta de ser, a liberdade só poderia surgir como ser que se faz desejo de ser, ou seja, como projeto-Para-si de ser Em-si-Para-si. Alcançamos aqui uma estrutura abstrata que de forma alguma poderia ser considerada a natureza ou a essência da liberdade, pois a liberdade é existência, e, nela, a existência precede a essência; a liberdade é surgimento imediatamente concreto e não se distingue de sua escolha, ou seja, da pessoa. (SARTRE, 2001, pg. 694-695.)

Decorre daí que o conceito específico de liberdade que é trabalhado em “O Ser e o Nada”, corresponde à autonomia de escolha.

O aparecer da liberdade se realiza através de uma dupla nadificação do ser dada pela interrogação: o ser humano não é o mundo e não é uma identidade tal qual se apresenta o mundo.

Assim, a liberdade não se relaciona com a obtenção do que se quer, de um resultado, a liberdade é uma projeção rumo a um fim possível, porém, nada garante que o resultado será atingido ou o desejo que moveu a ação será realizado, o que insere a condição de que a inquietude e a incerteza são partes constituintes desse ser ausente de ser que se põe a existir na liberdade e o que garante essa possibilidade infinita é o nada.

Esse nada gera a angústia, e é na angústia que o homem toma consciência de sua liberdade, ou se se prefere a angústia é o modo de ser da liberdade como consciência de ser. É na angústia que a liberdade está colocando-se a si mesma em questão.

Diferentemente do medo, angústia, que vem do latim *angere*, significa apertar, estrangular. Medo é medo dos seres do mundo (de algum objeto definido), já a angústia é angústia diante de mim mesmo: a angústia é angustiar-se diante de si mesmo, ter medo de ter medo.

Quase sempre as situações perigosas ou ameaçadoras têm facetas: serão captadas por um sentimento de medo ou de angústia conforme se encare: seja a situação agindo sobre o homem (medo), seja o homem agindo sobre a situação (angústia).

Angustio-me porque minhas condutas não passam de possíveis, e isso significa que embora constituindo um conjunto de motivos para repelir a situação, ao mesmo tempo capto esses motivos como insuficientes, ineficazes.

Não sou agora o que serei depois, e no meio dessa relação desliza-se um nada. Não o sou porque o tempo me separa do que serei e o que sou não fundamenta o que serei. Sou levado ao futuro através do meu horror, que se nadifica à medida em que constitui o devir

como possível. Sartre chama precisamente de angústia a “consciência de ser seu próprio devir à maneira de não sê-lo”. (SARTRE, 1997, p.76).

Se o passado já foi, e o futuro ainda não é, o presente é essa síntese absurda entre passado e futuro, um instante, um intervalo minúsculo que mais do que tudo é caracterizado pelo nada e, portanto, as relações que o Para-si estabelece são de pura negatividade (por essa ausência de conexão e linearidade).

E a angústia procede, porque se nada me constrange a salvar minha vida, nada me impede de jogar-me no abismo. A partir daí, jogo com meus possíveis.

Com isso Sartre nos mostra que há uma consciência específica de liberdade e esta consciência é angústia, e ele busca estabelecer a angústia, em sua estrutura essencial, como consciência de liberdade. Na angústia, a liberdade se angustia diante de si porque nada a solicita ou obstrui jamais. A angústia constitui-se quando a consciência se vê cortada de sua essência pelo nada ou separada do seu futuro pela liberdade. O futuro que sou permanece fora do meu alcance como mera possibilidade.

Nada pode me proteger de mim mesmo; separado do mundo e de minha essência por esse nada que sou, tenho que realizar o sentido do mundo e da minha essência. A angústia, portanto, é a captação reflexiva da liberdade por ela mesma e nela não posso evitar que o sentido do mundo provenha de mim. Podemos, portanto, mascarar um objeto exterior porque existe independentemente de nós; pela mesma razão podemos afastar dele nosso olhar ou nossa atenção; mas se aquilo que quero velar sou eu, é diferente, pois não posso querer “não ver” certo aspecto de meu ser, é necessário que pense nele constantemente para evitar pensar nele, fujo para ignorar, mas não posso ignorar que fujo.

Se eu sou minha angústia, para dela fugir sou capaz de me desconcentrar em relação ao que sou; posso ser angústia sob a forma de não sê-la. Este poder “nadifica a angústia enquanto dela fujo e nadifica a si enquanto sou angústia para dela fugir. É o que se chama de má-fé”. (SARTRE, 1997, p.89).

O ser humano não é somente o ser pelo qual se revelam negatividades no mundo; é também o que pode tomar atitudes negativas com relação a si.

O que foi previamente definido: “a consciência é um ser para o qual, em seu próprio ser, ergue-se a questão de seu ser enquanto este ser implica um outro ser que não si mesmo” (SARTRE, 1997, p.92) também pode ser dito assim: “a consciência é um ser para o qual, em seu próprio ser, acha-se a consciência do nada de seu ser”. (SARTRE, 1997, p.92) Daí vem a questão: que deve ser o homem em seu ser para que lhe seja possível negar-se? Convém, diz Sartre, examinar uma atitude que seja essencial à realidade humana e de tal ordem que a

consciência volte sua negação para si, em vez de dirigi-la para fora. Atitude que parece ser a má-fé.

Costuma-se igualar a má-fé à mentira. Diz-se indiferentemente que uma pessoa dá provas de má-fé ou mente a si mesma. Mas aí tem que se fazer a distinção entre mentir a si mesmo e simplesmente mentir. A má-fé tem na aparência a estrutura da mentira, só que na má-fé eu mesmo escondo a verdade de mim mesmo. Isso supõe que aquele a quem se mente e aquele que mente são uma única e mesma pessoa, e isso significa que eu enquanto negador, devo saber a verdade que me é disfarçada, aí surge outra questão: Como é possível subsistir a mentira se está suprimida a dualidade que a condiciona? E, prosseguindo na investigação, Sartre interroga: que há de ser o homem em seu ser para poder ser de má-fé?

Analisando certas condutas conclui-se que o homem permite desfrutar do desejo na medida em que o apreenda como não sendo o que é, e o que encontramos na conduta de má-fé é certa arte de formar conceitos contraditórios, que unam em si determinada ideia e a negação dessa ideia. O conceito de base assim engendrado utiliza a dupla propriedade do ser humano de ser facticidade e transcendência. O que Sartre chama de facticidade é a condição de que, embora seja a realidade humana desde o fundo nadificante de sua liberdade quem determine o sentido de sua existência, não é ela quem escolhe as circunstâncias em que deve ser instituído esse sentido, ou seja:

A facticidade implica na impossibilidade de que cada realidade humana escolha o personagem que deve representar (a existência é, recordemos, representação), ainda que caiba a ela decidir sobre o caráter e o sentido desse personagem. (BURDZINSKI, 1999, p. 59)

Um exemplo clássico de comportamento de má-fé nos é dado em “O Ser e o Nada” onde Sartre narra o caso de uma mulher que vai a um primeiro encontro. Na medida em que o homem tem sobre ela pretensões sexuais ele começa a cortejá-la galanteando-a:

Ela sabe perfeitamente as intenções que o homem que lhe fala tem a seu respeito. Também sabe que, cedo ou tarde, terá de tomar uma decisão. Mas não quer sentir a urgência disso: atem-se apenas ao que de respeitoso e discreto oferece a atitude do companheiro... A mulher não se dá conta do que deseja: é profundamente sensível ao desejo que inspira, mas o desejo nu e cru a humilharia e lhe causaria horror... Mas eis que lhe seguram a mão. O gesto de seu interlocutor ameaça mudar a situação, provocando uma decisão imediata: abandonar a mão é consentir no flerte, comprometer-se; retirá-la é romper com a harmonia turva e instável que constitui o charme do momento. Trata-se de retardar o máximo possível a hora da decisão. (SARTRE, 1997, p.101-102)

Essa mulher está agindo de má-fé e ela prefere nela se manter. Ela se permite desfrutar de seu próprio desejo somente na medida em que o apreenda como “não sendo o que é”.

A situação descrita pode ser visualizada como uma espécie de jogo existencial no qual, facticidade e transcendência são elementos constituintes:

Que unidade encontramos nesses aspectos da má-fé? Certa arte de formar conceitos contraditórios, quer dizer, que unam em si determinada ideia e a negação dessa ideia. O conceito de base assim engendrado utiliza a dupla propriedade do ser humano de ser facticidade e transcendência. (SARTRE, 1997, p. 102).

Para que a mulher possa apreciar os galanteios que lhe são dirigidos e, simultaneamente negar-lhes a real intenção, nos diz Burdzinski, ela deve colocar-se ora na dimensão da transcendência – e então os galanteios aparecerão como declarações de admiração emitidas por um sujeito que a toma por objeto – ora na dimensão da facticidade – caso em que os mesmos galanteios lhe aparecerão simplesmente como fatos do mundo e, como tais, desprovidos de quaisquer finalidades.

Acontece que na medida em que as duas dimensões devem colocar-se simultaneamente, a mulher que está agindo de má-fé não pode estabelecer-se em nenhuma delas, pois assim sendo, ela estaria assumindo uma decisão e, dessa forma, a situação de má-fé desapareceria:

A má-fé se caracteriza na situação descrita, portanto, como um comportamento ambíguo no qual os aspectos de transcendência e facticidade devem ser relacionados por meio de uma síntese um tanto singular; nessa síntese ambas as dimensões devem simultaneamente distinguir-se e confundir-se. Síntese em nada dialética, nela os momentos contraditórios não se anulam nem se fundem em uma unidade superior ao modo hegeliano, mas mantêm-se irreconciliáveis. A unidade dessas duas instâncias é garantida unicamente por um movimento contínuo que nos joga continuamente de uma para outra; a síntese revela-se, ao fim e ao cabo, uma pseudo-síntese. (BURDZINSKI, 1999, p. 41-42)

Não se comprometer com sua própria condição existencial buscando meios de maquiagem e esconder a realidade fenomenológica se esquivando da responsabilidade de suas ações é o que caracteriza a má-fé.

É necessário que o homem não seja para si senão o que é. Se o homem é o que é, a má-fé será definitivamente impossível e a franqueza deixará de ser seu ideal para tornar-se seu ser. Mas, que somos afinal, se temos obrigação constante de nos fazermos?

Sartre toma como outro exemplo um garçom, e diz que ele brinca de ser garçom: “a criança brinca com o seu corpo para explorá-lo e inventariá-lo, o garçom brinca com sua condição para realizá-la” (SARTRE, 1997, p.106). Mas o que Sartre conclui é que o garçom não pode ser garçom, de imediato e por dentro, à maneira que esse tinteiro é tinteiro. Por mais que cumpra as funções de garçom, só pode ser garçom de forma neutralizada, como um ator. E desse modo, transcende o seu ser não rumo a outro ser, mas rumo ao vazio, ao nada. Exige-

se, portanto, que seja o que é para não mais ser o que é. O objetivo da má-fé é fazer com que seja o que sou, à maneira do “não ser o que se é”, ou não ser o que sou, à maneira do “ser o que se é”. Para que haja intenção de sinceridade é preciso que simultaneamente eu seja e não seja o que sou.

O verdadeiro problema da má-fé decorre do fato de que a má-fé é fé. Crer é saber que se crê, e saber que se crê é já não crer. Assim, diz Sartre, a crença é um ser que se coloca em questão em seu próprio ser, só pode realizar-se destruindo-se, só pode manifestar-se a si negando-se. Toda crença é crença insuficiente: não se crê jamais naquilo que se crê.

É certo que a má-fé não chega a crer no que almeja crer. Mas precisamente enquanto aceitação do não crer no que se crê é que ela é de má-fé. Na má-fé, não há mentira cínica nem sábio preparo de conceitos enganadores. O ato primeiro de má-fé é para se fugir do que não se pode fugir, fugir do que se é.

De fato, se o homem é “cheio de nada”, ele se vê obrigado a fazer-se cotidianamente ao invés de ser, pois instaurado o vazio humano, constata-se que nenhuma moralidade, nenhum dever, nenhuma ética, direciona a existência humana: esta aí como um vaticínio a condenação à liberdade.

Dizer que a existência precede a essência significa que:

O homem existe, encontra a si mesmo, surge no mundo e só posteriormente se define. O homem, tal como o existencialismo o concebe, só não é passível de uma definição, porque, de início, não é nada: só posteriormente será alguma coisa, e será aquilo que ele fizer de si mesmo. Assim não há natureza humana, já que não existe um Deus para concebê-la... O homem nada mais é do que aquilo que ele faz de si mesmo (SARTRE, 1987, p.06).

Sartre deixa claro que a relação entre existência e essência não é igual no homem e nas coisas do mundo. Se tomarmos como exemplo um objeto fabricado através de uma técnica, isso mostra que o artífice se inspirou num conceito como referencial. O resultado dessa técnica é um objeto produzido, e que tem utilidade definida. Podemos afirmar que neste caso a essência – o conjunto de técnicas e de qualidades que permitem a sua produção e definição – precede a existência.

Ao concebermos um Deus criador, identificamo-lo com um artífice superior e admitimos que quando ele cria, sabe exatamente o que está criando. Assim o conceito de homem, no espírito de Deus, é assimilável ao conceito de um objeto técnico, no espírito do industrial. Desse modo o homem individual materializa certo conceito que existe na inteligência divina.

Já o existencialismo ateu representado por Sartre afirma que se Deus não existe, há um ser que existe antes de ser definido por qualquer conceito, e esse ser é o homem. Diz que o existencialismo não é tanto um ateísmo no sentido em que se esforçaria para demonstrar que Deus não existe. Mesmo que Deus existisse, nada mudaria; é preciso que o homem se reencontre e se convença de que nada pode salvá-lo dele próprio, ou seja, é preciso incorporar sua própria condição, e a partir dela construir sua conduta na liberdade, e não procurar se basear em conceitos já prontos ou em um céu inteligível. A liberdade humana precede a essência, torna-a possível. A essência do ser humano acha-se em suspenso na liberdade: “o homem não é primeiro para ser livre depois: não há diferença entre o ser do homem e o seu ser-livre” (SARTRE, 1997, p.68). Nesse sentido diz Sartre: “o ateísmo é um otimismo, uma doutrina de ação e só de má-fé, é que os cristãos confundindo seu próprio desespero com o nosso, podem chamar-nos de desesperados”. (SARTRE, 1987, p.22).

A pretensão de ser em-si-para-si é ontologicamente irrealizável e o projeto de ser do para-si está irremediavelmente condenado ao fracasso:

Constituindo-se necessariamente o ser-para-si enquanto relação com um ser distinto de si, o sentido do projeto original é constituído pelo para-si, que pretende confundir-se com a plenitude ontológica do em-si sem, ao mesmo tempo abandonar, a dimensão nadificante que lhe é própria. Ser em-si-para-si – isto é, consciência de ser e, simultaneamente, esse ser do qual é consciência – eis a aspiração última de todo para-si e de toda realidade humana. (BURDZINSKI, 1999, p. 84)

À semelhança do mitológico Sísifo – obrigado a eternamente carregar montanha acima uma grande e pesada rocha que eternamente volta a rolar montanha abaixo – cabe ao para-si agir sem esperança, pois suas ações não passam de possíveis e ele se realiza através desse eterno movimento em busca da síntese inalcançável.

É para negar esse fracasso que fundamenta sua consciência, para disfarçar esse eterno vazio isento de significações prévias, que o para-si age de má-fé, representando ter encontrado algo que valorize e dê sentido e fundamento à sua existência.

É isso que é a má-fé, a negação e o mascaramento do fracasso existencial, da existência que não resulta na síntese almejada que é se tornar um para-si-em-si. A má-fé é o resultado da recusa do para-si em assumir o seu nada de fundamento.

Mas é esse desejo, esse vazio, essa busca, esse eterno nada que constitui o estímulo para que o ser para-si se projete em busca de suas múltiplas possibilidades existenciais escolhendo, agindo e, conseqüentemente, se responsabilizando por suas escolhas e ações.

É compreendendo esse *nonsense* da infundável busca pelo ser, busca que constitui o sentido último do projeto de ser de toda realidade humana, que Sartre abre a possibilidade de uma existência autêntica.

De todos os temas centrais de Sartre talvez, a autenticidade, seja o mais difícil de esclarecer, no entanto, ele trabalha de forma suficiente, porém limitada, sobre a autenticidade em vários momentos em “O Ser e o Nada”, direta ou indiretamente, sugerindo uma articulação livre com os demais conceitos, trabalhados de forma mais exaustiva e detalhada. Sobre isso nos diz Cox:

Ele não oferece em lugar algum um relato da autenticidade, que seja tão detalhado como seus discursos sobre a consciência, a liberdade e a má-fé. Em O ser e o nada, ele faz referências limitadas ao fenômeno e não diz muita coisa em termos de explicação. Ele faz alusões, somente, sobre uma possibilidade de uma conversão radical ao ser autêntico, simplesmente sugerindo que as pessoas não precisam viver em má-fé. Mais ainda, a promessa que ele faz no encerramento de O ser e o nada de explorar o assunto da autenticidade em trabalhos futuros nunca foi totalmente cumprida. (COX, 2007, p. 171)

Uma boa maneira de iniciar o desenvolvimento de um relato sobre a visão de Sartre a respeito da autenticidade é considerar aquilo que autenticidade não é. Quando consideramos o discurso de Sartre sobre o ser não-autêntico, podemos afirmar que a autenticidade seria a antítese da má-fé, ou seja, a má-fé é um sinônimo da não-autenticidade. Nesse aspecto, os exemplos de Sartre sobre as pessoas em má-fé revelam que a característica mais ostensiva da não-autenticidade é a tentativa de evasão de responsabilidade. (COX, 2007, p. 172)

Como um dos nossos objetivos centrais é visualizar a educação em seu processo histórico como a institucionalização de atitudes de má-fé, nada mais efusivo, nesse aspecto, que fazer alusões ao conceito de autenticidade como sendo uma possível fuga dessas atitudes que trabalham para a não aceitação de nossa condição existencial e conseqüentemente para a constante esquiva de nossas responsabilidades, gerando assim uma existência passiva, inautêntica e pautada em valores exteriores e axiomáticos que controlam e ordenam as condutas.

Desde que a má-fé aparece como essa possibilidade permanente de maquiagem a realidade humana, nos surge a dúvida de como articular uma superação dessa condição:

Desafortunadamente, apesar da prolixidade demonstrada em muitos pontos de suas análises, acerca desta questão em particular, Jean-Paul Sartre revela-se extremamente lacônico. A ela refere-se explicitamente numa pequena nota ao pé da página final do capítulo sobre má-fé. (BURDZINSKI, 1999, p. 52)

Nessa nota encontramos a seguinte afirmação:

Embora seja indiferente ser de boa ou má-fé, porque a má-fé alcança a boa-fé e desliza pela própria origem de seu projeto, não significa que não se possa

escapar radicalmente da má-fé. Mas isso pressupõe uma reassunção do ser deteriorado por si mesmo, reassunção que denominaremos autenticidade e cuja descrição não cabe aqui. (SARTRE, 1997, p. 118)

Abre-se aí uma gama de questões a serem desenvolvidas se pretendemos esclarecer razoavelmente o que vem a ser a autenticidade e em que condições ela pode ser efetivada. Sobre essa questão relata Burdzinski:

Em primeiro lugar, cabe considerar a liberdade tal como esta é compreendida desde os fundamentos da ontologia sartreana, a saber: como uma fissura nadificante que cinde a plenitude ontológica do em-si. Vimos de que forma a liberdade surge no para-si como consciência (de) liberdade – isto é, pela sua consideração ao nível posicional – que realizamos a possível “fuga radical” da má-fé indicada por Sartre. (BURDZINSKI, 1999, p. 52-53)

Os exemplos de Sartre mais contundentes de pessoas que agem de má-fé é a tentativa de evasão de responsabilidade. Pessoas não autênticas agem de má-fé por fugirem, invariavelmente, da responsabilidade de suas ações.

Ao invés de exercitar sua liberdade para poder negar sua liberdade, ao invés de escolher não escolher, a pessoa autêntica assume a sua responsabilidade. Assumir sua liberdade envolve assumir total responsabilidade de si mesma na situação onde se encontra.

Enquanto uma pessoa não assume seu ser em situação, ela continua fugindo daquilo que está fazendo de si mesma e, portanto, ela não está sendo autêntica, pois o que impera em suas ações são atitudes de má-fé. Nas palavras de Cox, quando alguém não se assume enquanto ser autêntico, esse ser “escolhe se ver como uma facticidade, como uma determinada entidade varrida pelas ondas das circunstâncias” (COX, 2007, p.175).

É somente quando deixamos de agir de má-fé e aceitamos nosso ser em situação nos engajando em nossas escolhas é que nos tornamos autênticos.

Para agir com autenticidade o homem precisa perceber totalmente seu ser-em-situação e se desprender totalmente dos arrependimentos. Se o homem não quiser estar onde ele está, deixará, sem arrependimento algum, sua posição e assumirá as consequências dessa escolha. Se optar por permanecer, assumirá a responsabilidade de sua permanência.

A autenticidade, nesse aspecto, envolve uma pessoa se conformar com o fato de que ela nunca alcançará a substancialidade de um para-si-em-si, envolve se conscientizar que é um ser em construção, que é um ser que se caracteriza por esse vazio e agir de forma comprometida e autêntica com essa condição, significa assumir essa condição e se engajar em seus projetos existenciais sem o medo do erro e do equívoco, pois a incerteza é o que caracteriza o para-si.

Como nos afirma Cox:

É importante enfatizar que a forma de substancialidade obtida através da autenticidade não é um estado fixo do ser. Como observamos, é logicamente impossível para o para-si obter um estado fixo do ser através de qualquer meio, e todas as tentativas neste sentido funcionam em má-fé. A substancialidade obtida através da autenticidade não é alcançada pelo para-si; é uma substancialidade que tem de ser continuamente autoperpetuada e perpetuamente reassumida. (COX, 2007, p. 178)

Nesse aspecto, uma pessoa é somente autêntica quanto seu ato atual, ou seja, a autenticidade se relaciona com as escolhas e as escolhas só se realizam no presente, caso contrário, elas seriam somente ilusões, imaginações ou algo que não se relaciona diretamente com a existência. Portanto, a autenticidade não é uma essência, é a forma que a pessoa escolhe para responder a sua facticidade e a forma na qual ela se escolhe em resposta à sua facticidade:

A autenticidade é a tarefa contínua de escolher respostas que afirmam a liberdade e a responsabilidade, ao invés de respostas que sinalizam um voo para escapar da liberdade e responsabilidade. A pessoa autêntica adota a tarefa de resistir continuamente à queda na má-fé que ameaça cada projeto. (COX, 2007, p.179)

As pessoas que não assumem a sua autenticidade não agem na ignorância. Não é porque não veem a realidade existencial e nem porque são desinformadas que levam a vida na inautenticidade. O grande entrave na realização da autenticidade é a recusa a confrontá-las. Como nos afirma Cox “é porque estão exercitando ignorância voluntária motivada por covardia e sustentada por má-fé”, pois o fato das pessoas não quererem ver determinados aspectos de seu ser sugere, é claro, que já viram e a má-fé é o meio através do qual evitam vê-las novamente.

A covardia, portanto, em assumir uma vida autêntica e responsável é o que caracteriza a má-fé, ou seja, o meio através do qual as pessoas evitam reconhecer determinados aspectos de seu ser e conseqüentemente assumir essa condição e/ou se deparar com ela novamente é a má-fé.

Capítulo III

Abordagens antropológicas numa literatura do engajamento

Aprendi desde criança que é melhor me calar e dançar conforme a dança do que jamais ousar mas às vezes pressinto que não me enquadro na lei: minto sobre o que sinto e esqueço tudo o que sei. Só comigo ousou lutar, sem me poder vencer: tento afogar no mar o fogo em que quero arder. de dia caio minh'alma só à noite caio em mim por isso me falta calma e vivo inquieto assim.

Antônio Cícero. “Alma caiada”.

Em sua obra literária de 1938 “A Náusea”, cujo primeiro título era “Melancolia”, Sartre expõe o conceito de náusea como um problema existencial. O sentimento de náusea exposto no texto, *vivenciado* pelo protagonista Antoine Roquentin, é um gradativo sintoma de que ele está voltando a descobrir a existência, tal qual ela é, sem mediações metafóricas ou *eufemísticas*. Assim, Roquentin relata como lhe aconteceu gradualmente o desvelamento do sentido da existência, e a certa altura do relato, o que parecia simplesmente uma sequência insuportavelmente densa de vivências psíquicas, adquire um teor ontológico numa súbita intuição reveladora:

Então é isso a Náusea: essa evidência ofuscante? Como quebrei a cabeça! Como escrevi a respeito dela! Agora sei: Existo – o mundo existe – e sei que o mundo existe. Isso é tudo. Mas tanto faz para mim. É estranho que tudo me seja tão indiferente: isso me assusta. Foi a partir do famigerado dia em que quis fazer ricocheteios. Ia atirar o seixo, olhei para ele, foi então que tudo começou: senti que ele existia. E a seguir, depois disso, houve outras Náuseas; de quando em quando os objetos passam a existir em nossa mão. Houve a Náusea do Rendez-vous des Cheminots e depois uma outra, antes, uma noite em que olhava pela janela; e depois mais outra no jardim público, um domingo, e depois outras (SARTRE, 1986, p.182).

Antoine Roquentin, personagem principal, é um historiador de trinta e cinco anos que ao se instalar em uma pequena cidade do interior francês (Bouville) para escrever a biografia do “intrigante e debochado” Marquês de Rollebon – uma bizarra figura do século XVIII – dispõe-se embora não ciente, a experiências que lhe modificarão o próprio sentido da vida. Marquês de Rollebon é um nobre do século XVIII extremamente feio, no entanto “possuía todas as mulheres da corte” (SARTRE, 1986, p.28). É maquinador e suspeito de alguns crimes entre eles tráfico, conspiração, espionagem e assassinato de Paulo I na Rússia. Aos

setenta anos desposa uma jovem de dezoito, “muito bonita” e “sete meses depois acusado de traição, é preso, jogado numa masmorra, onde morre após cinco anos de cativo, sem que seu processo tenha sido instruído.” (SARTRE, 1986, p.29).

Devido ao fato de sua relação com a sociedade ser metafísica, Roquentin – o anti-herói – é tomado constantemente pelo sentimento da náusea, o que provoca nele uma ruptura consciente com os outros e com o mundo. Resolve escrever um diário, e nele despejar seus anseios e suas constatações indigestas.

Na biblioteca municipal, onde frequentemente trabalha, Roquentin encontra-se com o Autodidata, o único com quem às vezes conversa. Não o entende de início, mas logo descobre o método do Autodidata: “instrui-se por ordem alfabética” (SARTRE, 1986, p.53), ou seja, tem por projeto ler a biblioteca municipal inteira seguindo a ordem alfabética dos autores: “atualmente está na letra L” (SARTRE, 1986, p.53).

Roquentin é um indivíduo normal, adaptado ao mundo e imbuído de todos os ideais que definem a civilização ocidental. Historiador que é, estuda um passado no qual acredita, e habita uma cultura na qual crê que a existência humana, a sociedade e a história têm sentido. Porém, em um determinado momento algo lhe acontece: “já não posso duvidar de que alguma coisa me aconteceu” (SARTRE, 1986, p.17). Aos poucos esse sentimento penetra todas as dimensões do real: ele mesmo, as outras pessoas e as coisas. A ambiguidade característica da relação entre a consciência e as coisas está posta: Roquentin não sabe se o que ocorre é uma mudança na sua maneira de ver as coisas ou no modo como essas se oferecem à consciência. Isso ilustra o incômodo inicial de Roquentin, que provém da dificuldade de interpretar essa metamorfose que lhe vem ocorrendo.

A suspensão da imagem habitual do mundo e sua substituição pelo péfido e pelo imprevisível configura a perda de estabilidade que as coisas detinham quando possuíam a aparência de ser. É nesse sentido que as coisas se desvelam quando deixam de ser, pois quando lançamos ao mundo um olhar contaminado pela tradição, o ser que caracteriza o mundo consiste somente na projeção do conjunto de expectativas do sujeito, expectativas estas que, com o advento da náusea, foram banidas. O incômodo de Roquentin provém de que, desconectado do passado, o presente se torna ameaçador.

Roquentin, constantemente se sente vago, inútil e começa por questionar sua própria existência; questiona se faz sentido continuar em seu intento: escrever a biografia do Marquês de Rollebon. Daí vem o rompimento com o seu trabalho, o que até então figurava um sentido para sua vida. Esse sentido, como todas as outras esperanças se dissiparam.

Roquentin se percebe existindo exclusivamente para Rollebon, e o seu desconforto é com a sua identidade: historiador, pequeno burguês, já que de fato detectara seu vazio, o nada que o constituía e logo rompe com essas maquiagens que escondem a existência:

O Sr. de Rollebon era meu sócio: precisava de mim para ser, e eu precisava dele para não sentir meu ser. Eu fornecia a matéria bruta, essa matéria que eu tinha para dar e vender, da qual não sabia o que fazer: a existência, minha existência. A parte dele consistia em representar. Ficava em frente a mim e se apoderara de minha vida para me representar a dele. Eu já não me apercebia que existia, já não existia em mim, mas nele; era para ele que comia, para ele que respirava, cada um de meus movimentos tinha seu sentido fora de mim, ali, bem em frente de mim, nele; já não via minha mão que traçava as letras no papel, nem sequer a frase que escrevera – mas por trás, para além do papel, via o Marquês, que solicitara esse gesto e cuja existência esse gesto prolongava, consolidava. Eu era apenas um meio de fazê-lo viver, ele era a minha razão de ser, me libertara de mim mesmo. Que farei agora? (SARTRE, 1986, p.148).

A contingência como constituinte da existência se desvela inexorável, assim as coisas se revelam gratuitas e livres:

Esse momento foi extraordinário. Estava ali, imóvel e gelado, mergulhado num êxtase horrível. Mas, no próprio âmago desse êxtase, algo de novo acabava de surgir; eu compreendia a Náusea, possuía-a. A bem dizer, não me formulava minhas descobertas. Mas creio que agora me seria fácil colocá-las em palavras. O essencial é a contingência. O que quero dizer é que, por definição, a existência não é a necessidade. Existir é simplesmente estar presente; os entes aparecem, deixam que os encontremos, mas nunca podemos deduzi-los. Creio que há pessoas que compreenderam isso. Só que tentaram superar essa contingência inventando um ser necessário e causa de si próprio. Ora, nenhum ser necessário pode explicar a existência: a contingência não é uma ilusão, uma aparência que se pode dissipar; é o absoluto, por conseguinte a gratuidade perfeita. Tudo é gratuito: esse jardim, essa cidade e eu próprio. Quando ocorre que nos apercebamos disso, sentimos o estômago embrulhado, e tudo se põe a flutuar como outra noite no Rendez-vous des Cheminots: é isso a Náusea (SARTRE, 1986, p.193-194).

Após toda essa constatação, Roquentin não se regozija com a felicidade de chegar à descoberta da verdade, pois a verdade não é a solução, e sim a constatação de que ele e a Náusea são um, de que angustiar-se é o mesmo que existir, e ao descobrir que tudo é possível, mas não necessário, Roquentin faz uso de belas descrições metafóricas para ilustrar a contingência e também para afirmar de maneira literária a inversão da metafísica clássica e demonstrar o quão infundadas e indemonstráveis são seus efeitos na prática, até chegar à incisiva afirmação de que a existência não tem memória, remetendo mais uma vez a sua crise consigo mesmo, especificamente com sua situação profissional:

O vento existente vinha pousar na árvore como uma imensa mosca, e a árvore se arrepiava. Mas o arrepio não era uma qualidade nascente, uma passagem da potência ao ato; era uma coisa; uma coisa-arrepio que se introduzia na árvore, se apoderava dela, sacudia-a e subitamente a abandonava, ia rodopiar mais adiante. Tudo estava pleno, tudo em ato, não havia tempo fraco, tudo, até o mais

imperceptível estremeção, era feito com existência. E todos esses entes que se azafamavam em torno da árvore não vinham de parte alguma, não iam a parte alguma. De repente existiam e a seguir, bruscamente, já não existiam: a existência não tem memória (SARTRE, 1986, p.195-196).

Todo o embate de Roquentin no texto a partir daí é contra os mecanismos que escondem a existência, pois ela se desvela cotidianamente a nós de uma maneira intensa. E por fidelidade à tradição fundamentada sobre a metafísica clássica, ou seja, por fidelidade à tradição essencialista – que como já vimos, esconde a “ignomínia” humana, esconde a ausência de valores e significações que nos constitui – nos esquivamos/abstemos de enfrentar e assumir o vazio, o Nada, a Náusea que, de fato, nos constitui.

A Náusea, configurando o indigesto sentimento de desvelamento existencial, consiste em trazer a imagem real do mundo, em detrimento de sua substituição atávica instituída pelas conexões falaciosas de que o passado determina o presente, de que há uma sequência lógica no desencadear de nossas vidas, de que a estabilidade dos acontecimentos e das coisas do mundo é real e de que a nossa conduta existencial permite um desenrolar teleológico e faz algum sentido.

A Náusea ilustra a destituição substancial de nossa existência, ou seja, a destituição das estruturas lógicas e previsíveis que com frequência aceitamos e incorporamos em nossa educação sem uma postura crítica. O conceito de Náusea, categoricamente escolhido como a ilustração da vertigem que sentimos ao perceber que nossas vidas – enquanto um lançar-se existencial – não possui uma necessidade substancial, se permite demonstrar que só o imprevisível constitui o nosso futuro, e que o gratuito e o perverso entrelaçam nossa existência num zigzaguear vago, contingente e desnecessário. Eis que Roquentin nos demonstra a Náusea, esse indigesto e corrosivo sentimento que jorra do nosso íntimo ao nos percebermos à deriva no escuro mar da existência.

No livro, a substituição da imagem habitual do mundo pelo imprevisível, gera uma série de acontecimentos insólitos, pois destituído de sentido, o mundo, as coisas e a existência, não produzem mais uma relação simétrica, cósmica, organizada. Esse vazio de significações provoca uma suscetibilidade: a criação livre de sentidos. Portanto, se justifica assim, a ambiguidade e a ambivalência das acepções provisórias que Roquentin dá ao seu mundo.

Diferentemente do que parece no início, a descoberta do sentimento da existência não é uma queda súbita no pessimismo e nem uma estagnação no mesmo; pelo contrário, a busca filosófica pelo princípio ontológico pré-estabelecido de maneira “suave” no romance “A

Náusea”, é posteriormente estruturada em um tratado filosófico mais rigoroso, em “O Ser e o Nada”.

Descobrir que o nada nos constitui e vive fundido no âmago de nosso ser, não é adentrar no niilismo e se deixar encontrar submerso pelo mesmo. A descoberta do nada e, por conseguinte, da liberdade, é o que nos impulsiona a levar uma vida constantemente criativa e inovadora e a nos projetarmos no mundo incorporando suas contradições e absurdidades, pois elas se revelam como sendo as reais possibilidades existenciais.

É claro que esse desmoronamento dos castelos metafísicos que nos rodeiam e nos acompanham é assustador, pois a crise representa sempre um momento de transição, e nem sempre essas transições se mostram tranquilas.

Quando nos damos conta de que os únicos responsáveis pelas nossas deliberações somos nós como indivíduos, e de que estas escolhas também são partes constituintes do nosso ser, somos engolidos pela angústia, pois o homem tem um futuro virgem a construir, e nesse caso está desamparado, porque não encontra nele próprio ou fora dele nada em que se basear para tomar atitudes, ou seja, não existe determinismo, o homem é livre, pois não encontra já prontos valores que possam legitimar sua conduta: “o homem está condenado a ser livre”.

Delineado esse trajeto, podemos visualizar o ulterior desdobramento do conceito de Náusea, para os conceitos de Nada, Liberdade e Angústia, e perceber que o projeto existencial do homem se constitui em um todo isócrono, em um híbrido conexo desses conceitos.

Portanto, enquanto fazemos filosofia seguindo um referencial sartreano, estamos necessariamente pensando sobre o homem e sua conduta perante o mundo por vezes incerto, imprevisível e assustador. Nesse sentido, a náusea como um problema filosófico, brota de um artifício literário *existencialmente* construído para abarcar a densidade gratuita de nosso existir contingente.

Capítulo IV

Inquietações literárias na camuflagem filosófica sartreana

Aprisionados foram aos compromissos, apenas os domingos programados para serem livres, livres pra pensarem na segunda-feira, onde estariam atrás dos balcões, cabeças programadas para competir, sementes de toda ambição.

Zé Geraldo. “Zé e José”

O que é constatado em “A Náusea” é que todas as coisas são contingentes, nada tem motivo ou razão pré-estabelecida para estar aí, ou seja, a existência não segue uma regra, ela não segue um modelo de funcionamento previsível; as coisas acontecem sem ter a mínima razão para acontecer, e com o advento da náusea as coisas se revelam nuas e cruas, sem valores ou embasamentos morais para ser.

Segundo Bornheim (2003, p.16), Roquentin encarna o método, fazendo uma analogia com Descartes, pois progressivamente se revela a ele uma verdade última. Não com a pretensão de um primeiro princípio intelectual, mas existencial. O fio que conduz a isso é a experiência privilegiada da Náusea. No “Discurso do Método”, Descartes ao partir da subjetividade se volta para si ao buscar um primeiro princípio, e n’A Náusea, Sartre busca uma *meta fora* de si para justificar a subjetividade.

Convém sublinhar que o absurdo da náusea não se restringe à subjetividade humana de maneira cartesiana: é o mundo em sua nudez que se mostra de súbito, ou seja, as ilusões do mundo são subitamente destronadas.

A necessidade de ser é um mero verniz que oculta a contingência, porque nada é necessário, nada justifica a existência. O que Roquentin descobre é uma mudança paradigmática: em lugar do ser e da necessidade, a existência e a contingência.

Postos esses atributos, podemos visualizar em Roquentin o paradigma do nada de ser e da angústia humana, visto que ele se descobre (através da Náusea) contingente e “demais” ante um mundo ilusório e coberto de necessidades ilusórias criadas por pura má-fé, ou seja, o mundo se revela em sua nudez (cruza), e paulatinamente Roquentin percebe o vazio que o habita, a falta de referências na efetivação de suas escolhas e ações, e a gratuidade presente em todas as ramificações de sua vida, seja ela profissional, pessoal ou social.

A Náusea (essa constatação inóspita) é a descoberta de que a consciência está “contaminada” pelo nada, e é esse próprio nada que possibilita ao homem agir livremente; a liberdade é possibilitada pelo nada.

É nesse sentido que em “A Náusea” e em “O Ser e o Nada”, Sartre destrona a metafísica clássica e insere seus decrescentes leitores no gradativo processo de se nadificar.

Esse “nada”, como já vimos, gera a angústia, o desespero frente a uma situação incontrolável, e frente a mim mesmo, pois sou o único responsável pelo desencadear de minha vida através de minhas deliberações e escolhas, que só se efetivam na prática, pois mesmo que haja sinais no mundo, sou eu mesmo que os interpreto e carrego a responsabilidade dessa interpretação. E ainda mais, a minha escolha engaja a humanidade, ou seja, escolhendo, ajo como se fosse a melhor escolha para todos; quando me escolho, escolho a humanidade.

O Nada e a Angústia, trabalhados rigorosamente no tratado filosófico “O Ser e o Nada”, já havia tomado um espaço literário em “A Náusea”, permitindo a visualização de que no conceito de Náusea, já estava compactado o que ulteriormente se desdobrou em “O Ser e o Nada” em conceitos como: Nada, Liberdade e Angústia, o que permite uma articulação desses conceitos, podendo tomar a figura de Roquentin como o paradigma do nada de ser e da angústia humana, pois Roquentin, é um homem angustiado que se depara com o seu nada de ser através de um conceito mais visceral, orgânico, intrínseco às entranhas, propício para ilustrar a conceitualização rigorosa de Nada e Angústia, em uma obra literária, portanto mais metafórica.

Roquentin é o paradigma do homem angustiado, na medida em que a Náusea é o nada de ser do ser humano, dito em outras palavras, ele é a própria encarnação da angústia humana diante do nada de seu ser e da sua impreterível responsabilidade por sua existência, pois é conduzido através de suas indagações à privilegiada experiência da Náusea.

O que vem a ser a Náusea, senão a constatação de seu nada de ser, de sua contingência perante um mundo utópico cercado por sugestivas prateleiras repletas de fantasias sedutoras conhecidas pelo nome da má-fé? E o que é ele Roquentin, senão uma mera engrenagem frouxa em uma máquina de fabricar nada? O que é ele senão uma casca oca, que tirado todos os atributos resta nada? A descontinuidade constante torna-se continuidade constante de descontinuidade, por isso, dizia acima que a experiência da Náusea é privilegiada: a Náusea só é constatada quando se sai da rotina cotidiana, pois inseridos nela, não nos damos conta da crueza do real.

Em “O Ser e o Nada”, Sartre constata que a cada instante somos lançados no mundo e ficamos comprometidos com isso. O que ele quer destacar é que cotidianamente agimos antes de designar nossos possíveis:

O despertador que toca de manhã remete a possibilidade de ir ao trabalho, minha possibilidade. Mas captar o chamado do despertador como chamado é levantar-se. Assim, o ato de levantar da cama é tranquilizador, porque evita a pergunta:

“será que o trabalho é minha possibilidade?”- e, em consequência, não me deixa em condições de captar a possibilidade do quietismo, da recusa ao trabalho e, em última instância, da morte e da negação do mundo (SARTRE, 1997, p. 82).

Este ato rotineiro nos priva do inusitado e angustiante fato de que sou eu mesmo quem confere ao despertador seu poder de exigir meu despertar, ou seja, de constatar que todas as necessidades ao meu redor são criadas por mim e que esse ato “*poiético*” é tão constante que me acho submerso num mundo de sufocantes necessidades que eu mesmo criei, portanto, ilusórias. E nos priva também de constatar minhas possibilidades e chegar à conclusão da não necessidade de manter aquele forjado desencadeamento de atos previsíveis; de que a existência é contingente e de que, usando da má-fé, eu estaria ajudando a esconder ainda mais a existência, me ausentando de viver uma vida autêntica e sem fingimento, e que praticando a minha liberdade eu estaria sendo coeso com a proposta do existir.

Essa ausência de parâmetros, o dado não essencialista proposto, o nada, motivam o homem a agir livremente. O Para-si escolhe porque é falta e a liberdade identifica-se com a falta, e com o dado da ausência de rumos (caminhos) éticos, a escolha torna-se inevitavelmente necessária.

Essa escolha traz em si uma roupagem chamada angústia, pois o homem tem um futuro virgem a construir, e nesse caso está desamparado, porque não encontra nele próprio ou fora dele nada a que se agarrar, ou seja, não existe determinismo, o homem é livre, o homem é liberdade, pois não encontramos já prontos valores que possam legitimar nossa conduta. Isso é o que justifica a célebre frase existencialista “o homem está condenado a ser livre”. Condenado porque não se criou a si mesmo, e como, no entanto, é livre, uma vez que foi lançado no mundo, é responsável por tudo que faz. Nenhuma moral geral poderá nos indicar o caminho a seguir, pois como nos diz Sartre, ainda que haja sinais no mundo, somos nós mesmos que os interpretamos e que carregamos a responsabilidade dessa interpretação.

Nesse sentido, a náusea figura bem as expedições neurológicas (viagens psíquicas) de Roquentin, visto a dificuldade de ingerir e/ou digerir as novas e verdadeiramente reais possibilidades de encarar a existência, pois a Náusea é a constatação da existência, a (re)descoberta de que as coisas existem realmente, e de que a existência é gratuita, vazia de significações e desenvolvuras teleológicas:

O verdadeiro mar é frio e negro, cheio de animais; rasteja sob essa fina película verde que é feita para enganar as pessoas. Os silfos que me rodeiam caíram no logro: só veem a fina película, é ela que prova a existência de Deus. Vejo o que está por baixo! Os vernizes se dissolvem, as pelezinhas aveludadas e brilhantes,

as pelezinhas de pêssego de bom Deus se romperam por todos os lados sob meu olhar, se fendem e se entreabrem (SARTRE, 1986, p.184).

Roquentin, numa célebre passagem, ao admirar as raízes de um castanheiro, se depara intensamente com a contingência e com a não necessidade de existir, sente-se existir como um objeto, uma coisa, estando aí ejaculado no mundo como em geral as coisas são:

Agora me reconheço, sei onde estou: estou no jardim público. Deixo-me cair num banco entre os grandes troncos negros, entre as mãos negras e nodosas que se erguem para o céu. Uma árvore raspa a terra, sob meus pés, com uma unha preta. Gostaria tanto de me abandonar, de deixar de ter consciência de minha existência, de dormir. Mas não posso, sufoco: a existência penetra em mim por todos os lados, pelos olhos, pelo nariz, pela boca... E subitamente, de repente, o véu se rasga: compreendi, vi. Não posso dizer que me sinta aliviado nem contente; ao contrário, me sinto esmagado. Só que meu objetivo foi atingido: sei o que desejava saber; compreendi tudo o que me aconteceu a partir do mês de janeiro. A Náusea não me abandonou e não creio que me abandone tão cedo; mas já não estou submetido a ela, já não se trata de uma doença, nem de um acesso passageiro: a Náusea sou eu (SARTRE, 1986, p.187).

Roquentin se vê existindo, engole a seco em cada momento a implacável existência, se revelando gradativamente com uma intensidade cada vez maior, Roquentin existe, demasiadamente existe:

E depois tive essa iluminação. Fiquei sem respiração. Nunca, antes desses últimos dias, tinha pressentido o que queria dizer 'existir'. Era como os outros, como os que passeiam a beira-mar com suas roupas de primavera. Dizia como eles: o mar é verde; aquele ponto branco lá no alto é uma gaivota, mas eu não sentia que aquilo existisse, que a gaivota fosse uma 'gaivota-existente'; comumente a existência se esconde... Se me tivesse perguntado o que era existência, teria respondido de boa fé que não era nada, apenas uma forma vazia que vinha se juntar às coisas exteriormente, sem modificar em nada sua natureza. E depois foi isto: de repente, ali estava, claro como o dia: a existência subitamente se revelara. Perdera seu aspecto inofensivo de categoria abstrata: era a própria massa das coisas, aquela raiz estava sovada em existência. Ou antes, a raiz, as grades do jardim, o banco, a relva rala do gramado, tudo se desvanecera: a diversidade das coisas, sua individualidade, eram apenas uma aparência, um verniz. Esse verniz se dissolvera, restavam massas monstruosas e moles, em desordem – nuas, de uma nudez apavorante e obscena... Éramos um amontoado de entes incômodos, estorvados por nós mesmos, não tínhamos a menor razão para estar ali, nem uns nem outros, cada ente confuso, vagamente inquieto, se sentia demais em relação aos outros. Demais: era a única relação que podia estabelecer entre aquelas árvores, aquelas grades, aquelas pedras. (SARTRE, 1986, p.187-188).

Como se fosse uma navalha, a existência aparece incisiva para Roquentin. Com a revelação da Náusea, as coisas já não apareciam metafóricamente, pelo contrário, não havia metáfora que abarcasse o desespero da existência. As coisas já não apareciam para ele em uma ordem simétrica, individual ou distanciadas pela abstração:

Apoio minha mão no banco, mas retiro-a precipitadamente: isso existe. Essa coisa na qual estou sentado, na qual apoiava a mão chama-se um banco. Fizeram-no especialmente para que possamos nos sentar, arranjaram couro, molas, tecido, se puseram a trabalhar, com a ideia de fazer um assento e, quando terminaram, era isso que tinham feito. Trouxeram isso pra cá, para essa caixa, e a caixa agora anda e sacoleja, com suas vidraças trepidantes e traz em seus flancos aquela coisa vermelha. Murmuro: é um banco, um pouco como se fosse um exorcismo. Mas a palavra permanece em meus lábios: se recusa a ir pousar na coisa. Ela continua sendo o que é, com sua pelúcia vermelha, milhares de patinhas vermelhas, para o ar, muito rígidas, patinhas mortas. Esse ventre enorme, de barriga para cima, sangrando, inchado – intumescido por todas essas patas mortas, ventre que flutua nessa caixa, nesse céu cinza, não é um banco. Podia perfeitamente ser um burro morto, por exemplo, inchado pela água e flutuando à deriva, de barriga para cima, num grande rio cinza, um rio de inundação; e eu estaria sentado num ventre de burro e meus pés mergulhariam na água clara. As coisas se libertaram de seus nomes. Estão presentes, grotescas, obstinadas, gigantescas e parece imbecil chamá-las de bancos ou dizer o que quer que seja a respeito delas: estou no meio das coisas, das inomináveis. Sozinho, sem palavras, sem defesas, estou cercado por elas: por traz de mim, por baixo de mim, por cima de mim. Não exigem nada, não se impõem: estão presentes (SARTRE, 1986, p.185).

Roquentin sentia a existência sem a necessidade de recorrer a recursos intermediários entre ele e o mundo. Sentia a absurdidade e contingência do mundo, e se sentia angustiado ao ver a sua “realidade” se desabar, ao perceber o vazio da existência e a mentira das criações lógicas que serviam de escudo contra o caos.

A linguagem se tornara ineficaz, ela era lógica demais para ilustrar o *nonsense*, o vago, o amontoado amalgamo e híbrido que o mundo se tornara.

Quando o homem fala, imagina que se refere a uma realidade consistente. As palavras enganam, pois quando dizemos árvore, pedra, trata-se de conceitos que visam um real forte e robusto, de fato, só existem aparências.

Os limites e a ordem que a dimensão da linguagem instaura, se fez volátil e se dissipou, pois a *conclusibilidade* e a coerência eram crenças, dogmas, e portanto sucumbiram por serem incompatíveis com a Náusea. Os nomes das coisas já não faziam mais sentido, a Náusea revelara o inefável.

Roquentin tem a necessidade de “narrar” seu passado para introduzir de maneira falaciosa o desencadeamento lógico e teleológico dos fatos. Quando os fatos acontecem no presente, eles têm a gratuidade do vivido, e não a necessidade do já acontecido.

A vida não possui uma forma de acontecer, ela não comporta a linearidade e a continuidade almejada, e sim se constitui de fatos que não tem continuidade necessária e uma conexão. Nesse sentido, o passado não torna o presente mais necessário, quando os próprios atos acontecem no presente, eles têm a gratuidade e a espontaneidade do vivido e não a

opacidade e a consistência do já acontecido que é Em-si, o presente se faz Para-si, pois é possibilidade constante:

Lancei um olhar ansioso ao meu redor: só o presente, nada além do presente. Móveis leves e sólidos, incrustados em seu presente, uma mesa, uma cama, um armário de espelho – e eu próprio. Revelava-se a verdadeira natureza do presente: era o que existe e tudo o que não era presente não existia. O passado não existia. De modo algum. Nem as coisas, nem mesmo em meu pensamento. Por certo fazia muito tempo que eu compreendia que o meu me escapara. Mas até então pensava que simplesmente se retirara do meu alcance. Para mim o passado era apenas uma aposentadoria: era uma outra maneira de existir, um estado de férias e de inação; cada acontecimento, quando o seu papel findava, se arrumava sensatamente, por si próprio, numa caixa e se tornava acontecimento honorário: é tão difícil imaginar o nada! Agora eu sabia: as coisas são inteiramente o que parecem – e por trás delas... Não existe nada (SARTRE, 1986, p.145).

A crise do humano é a angústia como um existente no âmago da existência humana, que se revela na completa apatia de Roquentin diante de sua existência: “gostaria tanto de me abandonar, de deixar de ter consciência de minha existência, de dormir.” (SARTRE, 1986, p.187). Não por acaso, a angústia e a crise do humano se revelam, na perspectiva sartreana, na indiferença tanto de si mesmo como do mundo. O homem é angústia porque “todo ente nasce sem razão, se prolonga por fraqueza e morre por acaso” (SARTRE, 1986, p.197), estão banidos todos os tipos de valores ou parâmetros que possam *a priori*, legitimar a conduta humana.

O desconhecido e o imprevisível figuram a condição humana, e Roquentin já não sente mais medo da Náusea: “a Náusea sou eu”. (SARTRE, 1986, p.187)

O homem nasce sem razão, estende-se por fraqueza, e morre por acaso, porque não consegue atingir a síntese almejada: ser um Para-si-Em-si, ou seja, completar-se, preencher o seu vazio.

O Para-si – como já vimos – é uma fuga do Em-si, em busca da síntese inalcançável dos dois, fuga esta, possibilitada pelo nada e pela angústia, ou seja, pela liberdade angustiante que o nada proporciona (viabiliza), só que o Em-si, sempre alcança o Para-si, pois a morte é inevitável e com o advento da morte nos tornamos um ser-Em-si.

Do mesmo jeito que não possuímos razões para nascer e nem para existir, também não temos razões para morrer, e a fuga da existência, a morte voluntária, o suicídio seriam demais e sem razões, ou seja, nada fundamenta nem justifica o suicídio, pois ele não seria a resolução dos problemas, e nem a fuga dos mesmos, como qualquer outro ato ele seria contingente e demais:

Pensava vagamente em me suprimir, para aniquilar pelo menos uma dessas existências supérfluas. Mas até mesmo minha morte teria sido demais. Demais,

meu cadáver, meu sangue sobre aquelas pedras, entre aquelas plantas ao fundo daquele jardim risonho. E a carne corroída teria sido demais na terra que a recebesse, e meus ossos, finalmente, limpos, descarnados, asseados e imaculados como dentes, também teriam sido demais: eu era demais para a eternidade (SARTRE, 1986, p.190).

O que Roquentin representa é o conceito de homem moderno que figura um homem em crise, crise esta que se traduz na ausência e inversão de valores, na queda da ordem cartesiana, na face polissêmica do humanismo, no medo de se emancipar e escolher seu futuro sem se esquivar da responsabilidade, pois se tratando de uma era de transição, portanto livre, imprevisível, se traduz no medo de se permitir incorporar o nada, a liberdade e a angústia, e perceber que existir, se traduz em um híbrido conexo desses três conceitos.

A atualidade e a pertinência do pensamento sartreano se mostram, assim, frequentes e inseridas em nossa realidade como um todo, e não só na estratosfera metafísica de tratados filosóficos e na ficção “gratuita” de obras literárias.

No decorrer do texto, Sartre debate diversas possibilidades de superar a náusea, embora todas tentativas sejam frustradas. Quais são essas vias?

Uma delas seria o absoluto, mas não faz sentido, porque com ou sem Deus o homem sofre a Náusea. A experiência do absoluto e tudo que ela traz consigo acontece num plano puramente imanente e mergulhado nessa imanência o homem não consegue evitar a visão do absurdo do real.

Outra possibilidade também recusada por Sartre seria trazida pela história e pela intersubjetividade. A história fala do que existiu e jamais um existente pode justificar a existência de outro existente.

Uma outra possibilidade seria a música, mas o homem se transfere à música momentaneamente para em seguida dar-se conta de que ela é mera convenção, um artifício que não chega a figurar uma saída para a condição humana. A música é um prático-inerte, ou seja, é o resultado de uma prática e por não existir (a música é), se grafa em uma classificação estática.

Mas ainda há uma tentativa, a literatura:

Será que poderia tentar... Naturalmente não se trataria de uma música... Mas será que não poderia, num outro gênero? Teria que ser um livro: não sei fazer outra coisa. Mas não um livro de história, isso fala do que existiu – jamais um ente pode justificar a existência de um outro ente. Meu erro foi querer ressuscitar o Sr. de Rollebon. Outro tipo de livro. Não sei bem qual – mas seria preciso que se adivinhasse, por trás das palavras impressas, por trás das páginas, algo que não existisse, que estaria acima da existência. Uma história, por exemplo, como as que não podem acontecer, uma aventura. Seria preciso que fosse bela e dura como aço e que fizesse com que as pessoas se envergonhassem de sua existência (SARTRE, 1986, p.258).

Assim a novela termina com a esperança mínima de que um livro possa vir a ser uma solução de transcender a náusea.

Uma saída literária é cogitada, pois só podemos ter previsibilidade de algo que não existe e ao construirmos uma história estamos usando a imaginação, “as aventuras estão nos livros” (SARTRE, 1986, p.63) e para que o mais banal dos acontecimentos se transforme numa aventura é preciso narrá-lo. Roquentin continua dizendo que quando a narração (aventura) se dissipa, temos que voltar à realidade (existência) e sentimos que ela abafa (recalca) a aventura: “Agora compreendo: é porque era preciso recomeçar a viver e a impressão de aventura acabava de se dissipar.” (SARTRE, 1986, p.66).

Nunca um existente pode justificar a existência de um outro existente, ou será que só o inexistente pode justificar a existência de um existente?

Assim fica a dúvida: até quando fazer literatura não é fugir do contingente para um terreno necessário e inexistente, incorporando para si uma identidade (literato, escritor) e se amparando na má-fé, fugindo da existência e por conseguinte do gratuito?

No romance “A Náusea”, Sartre adentrando-se em uma linguagem poética, aquela que se detém em si privilegiando a liberdade imaginativa do leitor, possibilita metaforicamente uma crítica à maneira fundamentalmente descritiva da linguagem que a tradição em geral havia feito uso e contribuído para sua conservação/manutenção. Essa capacidade de enunciar verdades, embora, sem dúvida também tenha essa função, não poderia ser instituída como exclusiva e nem principal no uso da linguagem, o texto, para afirmar a coerência com o estatuto ontológico do homem, deve propiciar a liberdade, liberdade de acepções, interpretações etc... A linguagem não deve ser usada como mera ferramenta intermediária para através dela descrever fatos, mas sim como um artifício estético enfatizando a livre criação de interpretações e apreensões dos fatos existenciais que estão aquém da linguagem.

Que a leitura seja um ato criador e necessariamente implicado pelo ato da escrita, que afinal é mais que lambuzar de pigmentos uma superfície, não é uma inovação sartreana. O que é novo em Sartre é a ideia de que a leitura é um ato essencialmente livre e não simples respostas mecânicas decodificadoras de signos, ou seja, a leitura não é idêntica às palavras.

Nesse sentido a literatura não se restringe a significações existentes e necessárias (arquétipos/ideias), mas sim se faz nascer no ato “*poiético*” intrínseco à arte, que usa de meios lógicos para desembocar em finalidades sublimes.

Enfim, a escolha derradeira de Roquentin de escrever um livro enfatiza a possibilidade livre do homem de criar significações e alusões necessariamente coerentes com a existência: Nada, Liberdade e Angústia.

Seria para atender a demanda de precisão conceitual somente possibilitada por uma linguagem metafórica e não tão somente descritiva que Sartre em sua obra literária cria o conceito de Náusea? E não seria pela precisão conceitual detalhada que os chamados “domínios científicos do pensamento” (academia) necessitam para se constituírem como tal que Sartre sem perder a rigorosidade optou por “fragmentar” seu conceito de Náusea em: Nada, Liberdade e Angústia?

Sartre construiu sua filosofia à margem da academia, e também estipulou em sua obra a não aderência e simpatia por qualquer tipo de fundamento institucional, portanto diria que não por uma inserção acadêmica, mas esse desdobramento pode ter se dado por um desafiante triunfo estilístico, porque ao afirmar a escrita enquanto invenção existencial, traduzindo seus próprios anseios nos de Roquentin, ela pode ter sido tomada como um passatempo criador que sem razões evidentes o levou a desafiar a sua existência, em seu modo gráfico de ser (escrita), a se adaptar a um outro *habitat* (estilo), sem perder a estruturação ontológica intrínseca à existência portanto à escrita como afirmação estética da vida.

Enfim, concluímos que a via literária, enquanto vazão existencial afirmativa da vida no seu desenrolar-se gráfico, no caso aqui específico temporalmente aquém da construção filosófica conceitual, não está tão somente além no âmbito qualitativo, como entrelaça, envolve, permeia, constitui toda construção lógica e filosófica existente nos discursos linguísticos, pois onde o discurso lógico se estagna, o poético o envolve propiciando o indispensável impacto *catártico*. Em outras palavras, onde a lógica inflama, a arte é incandescente.

Capítulo V

Educação e liberdade

1-As falaciosas formas institucionalizadas de liberdade

A vida é uma viagem, passagem só de ida, há quem diga que não vale, há quem mate pra viver, a vida é uma viagem, bebida sem gelo, engolida às pressas, às vésperas da sede.

Engenheiros do Hawaii “Curta metragem”

Feito todo esse percurso pela obra sartreana, podemos agora voltar nossas reflexões às questões iniciais, reflexões essas que se pautam na investigação do modelo de funcionamento dos ideais educacionais contrários à liberdade.

Podemos voltar as nossas reflexões – agora munidos das ferramentas oferecidas pelas reflexões de Sartre - para esse modelo de educação que permeia nosso cotidiano e que, quando não exclui explicitamente a possibilidade de um desenvolvimento livre por parte de seus integrantes, o faz por meio de manipulação e convencimento, técnicas estas, deliberadamente arquitetadas por uma tradição que se orienta pela visão essencialista, fatalista e cristã de mundo, ou seja, quando não padroniza violenta e diretamente a conduta de seus integrantes, atinge esse mesmo fim sob falsas e ilusórias ideias de que podemos controlar de forma moderada, frugal e racional a nossa liberdade, como se ela não fosse uma condição, mas sim, mero adereço de nossa personalidade. Controlam e direcionam essas condutas ilusoriamente livres para atingir seus fins ideológicos.

Podemos visualizar agora, de maneira mais contundente, como esses conceitos existenciais possam vir a contribuir para uma análise da situação educacional histórica, baseada no controle e no dever.

Pois bem, voltando para a epígrafe do capítulo poderíamos levantar as seguintes questões: porque talvez a vida seja comparada a uma bebida sem gelo engolida às pressas e às vésperas da sede? Não seriam nossas escolhas demasiadamente precipitadas, direcionadas e induzidas por preceitos prévios ou prejudicada por pré-judicativos preconceituosos que, por vezes, orientam violentamente nossas decisões?

Pensando por essa perspectiva, quando ousamos criar e buscamos o novo, não é muitas vezes por impulso? Não é uma escolha passional, portanto irresponsável? Será que o

que se desenvolve em nosso meio cultural e educacional, não é, muitas vezes, uma inversão do conceito de liberdade em nome do mesmo, ou seja, será que não encaramos a liberdade como uma válvula de escape, como uma solução última? Dessa forma, essa liberdade não vem também direcionada e pré-estabelecida, fundida em um ideal de punição, castigo por suas consequências desastrosas em oposição à natural responsabilidade das consequências de suas escolhas livres?

Não seria por essa ilusão de que não somos livres que, nos momentos, nos intervalos que encontramos uma “brecha”, temos pressa em, não saborear, mas “engolir” às pressas essa bebida sem gelo, mesmo às vésperas da sede? Eis um problema considerável: a não consciência de nossa plena condição existencial que se traduz em liberdade.

Detectamos, portanto, dois momentos nocivos em nossa forma histórica de encarar e entender a liberdade: o primeiro seria essa falsa ideia de que não somos livres, não podemos ser livres, pois a moral, a religião, a política, as leis, a família, a escola... Enfim, todas as instituições que cercam nossa existência, não permitem o exercício de nossa liberdade e, em última instância, nosso destino já pré-determina os acontecimentos em nossa vida, portanto, inútil seria lutar contra ele e sua imponderável impondência.

O segundo, seria o ideal falacioso de que existem momentos de liberdade, existem espaços para a liberdade, sem nos darmos conta de que essa “liberdade” já vem estipulada por condições, ou seja, somos programados para sermos livres e, nesse sentido, a falsa ideia de liberdade é ainda mais nociva e eficaz, pois nos dá um espaço de mobilidade, um espaço de escolhas dentro de uma prisão *dimensionalmente* maior. É aquela ideia que nos captura por convencimento, por manipulação e não de forma direta ou violenta, é como num jogo de quebra cabeças, aonde as peças vão para seus devidos lugares não por marretadas, não por força, mas sim por um sutil encaixe, o qual as cores e as formas organizadas e simétricas suscitam.

Dado esse diagnóstico, podemos entender melhor, como esse ideal de educação, inculcado no âmago das consciências em geral, trabalha com categorias estanques, fórmulas homogêneas que condicionam e preconizam nosso espaço de ação como um todo, atingindo assim, de forma sutil e disfarçada, seus fins utilitários e pragmáticos.

A educação não pode maquiagem a existência, existência essa permeada pela isenção de valores, por essa gratuidade contingente e trágica. O que vemos se desenvolver processualmente é uma educação que tenta repelir, como um escudo, a absurdidade que é a existência, e ao invés de explicitar a dramaticidade real, tenta ocultar essa condição humana com essa película superficial, no entanto resistente, que é a ideia de controle e ordem.

Ora, o que mais somos senão a eterna busca de resolução de situações problema? O que caracteriza o ser humano, senão esse exercício constante que fazemos rumo aos nossos desejos e anseios? Não há um caráter, uma natureza, uma valoração prévia que nos é intrínseca, são nossas escolhas efetivadas em ações que *a posteriori* e fugazmente nos caracteriza e isso não se efetiva de forma permanente, ou seja, eu não sou “o campeão”, “o corajoso”, “o vencedor”, “o derrotado” etc... Não há conexão entre o meu passado e meu presente, não sou agora resultado de minhas ações passadas, sou o que me faço, me construo incessantemente, nesse sentido eu *ex-isto*, ou seja, me projeto e não sou necessariamente o que eu era, sou esse processo, sou o que o pleno exercício de minha liberdade me possibilita, e nesse aspecto, reverenciar uma autoridade devido à sua formação enquanto diploma e não enquanto ações cotidianas é um equívoco infantil e desprovido de criticidade.

Não existe um pintor que nada pinta, um mestre de obras que nada constrói, um músico que nada toca... Somos o resultado das práticas, das ações que nós construímos e jamais podemos ser demarcados por idealidades transcendentais geradas por formalidades familiares, profissionais, acadêmicas etc... Portanto, aquela famigerada frase proferida e trajada em suas mais variadas acepções: “Quem foi Rei nunca perde a majestade”, embora a nossa educação trabalhe para isso, não faz o menor sentido.

Não sou o meu sobrenome, não sou a minha família, a minha profissão, a minha situação econômica e social, pai, marido, filho, tímido, nervoso etc... Como nos mostrou o filósofo francês, nós somos nada, e só provisoriamente e como um jogo, uma brincadeira, posso me permitir escolher “ser algo”, como uma atuação, uma encenação um projeto lançado aos possíveis e nesse aspecto não “somos”, “estamos sendo”.

Nós não somos professores, alunos, educadores, educandos... E só de má-fé podemos sê-los. Podemos escolher provisória e momentaneamente agir como tal como num jogo, numa brincadeira para atingirmos algo que gratificará nossa existência e nos dará algum tipo de prazer, mas sem a pretensão de confundir ou maquiar nossa existência fugindo da responsabilidade de nossa condição. Existir é exercer a liberdade com suas prerrogativas e responsabilidades.

Não posso determinar o valor de uma decisão a não ser que eu pratique um ato que a confirme e defina. O existencialismo explicita que o homem nada mais é do que o seu projeto, só existe na medida em que se realiza, não é nada além do conjunto de seus atos, afirma que a realidade não existe a não ser na ação.

O existencialismo leva as pessoas a entenderem que só a realidade conta. Os sonhos, as esperas, as esperanças, só permitem que o homem se defina como esperanças abortadas,

esperas inúteis, ou seja, que ele se defina em negativo e não em positivo. Esse conjunto de sonhos e esperanças permanece em nós inutilizados, uma porção de inclinações, disposições, possibilidades que o simples conjunto de nossos atos não os colocou em prática, portanto, permanecem nas ideias, na inexistência.

Para mostrar que a escolha se dá sem valor pré-estabelecido, Sartre compara a escolha moral a construção de uma obra de arte. Ele argumenta que não existem valores estéticos *a priori*, e que não se pode julgar a pintura a não ser que esteja feita.

Sartre trabalha com a ideia de engajamento, que é o comprometimento com a atual situação histórica, ou seja, engajar-se, consiste em construir modos de ser, que atuem em direção à condição humana e sua relação com o mundo, para a construção de sentidos. Engajar-se é efetivar suas decisões em ações livres, se responsabilizar pelas decisões tomadas e conscientizar-se de que cada ato resulta numa relação direta com o mundo e em um comprometimento com ele.

Quando exercemos a liberdade engajada, rompemos com uma sabedoria abstrata e idealista não inserida na condição humana e nem comprometida com a existência, pois o engajamento significa a escolha de práticas e a concretização em ações focando sempre a condição humana e a sua relação com o mundo.

A responsabilidade e o compromisso com a escolha livre dos próprios atos consistem no engajamento. O engajamento compreende toda ação livre para superar o quietismo e a atitude contemplativa assumindo uma transformação efetiva da situação existencial e histórica.

Ao tratar da literatura engajada, Sartre diz que recusar o engajamento é ainda uma forma de engajamento, pois para o escritor, não há escapatória possível, mesmo pelo silêncio: “calar-se, não é estar mudo, é recusar-se a falar, portanto, falar ainda” e nesse sentido, podemos dizer que o que caracteriza o engajamento é a recusa da passividade com relação a este inevitável envolvimento no mundo. (DENIS, 2002, p. 39)

Para Sartre, os traços que caracterizam, em primeira instância, a literatura engajada são: a escolha ética, a vontade de participação e a urgência (DENIS, 2002, p. 42). Isso remete a ideia de que o escritor engajado renuncia a apostar na posteridade e escolhe responder às exigências do tempo presente, pois o engajamento se dá em situação, inserido em uma época histórica e em uma atitude de comprometimento com ela e essa época histórica é o presente, não importam elucubrações sobre tempos passados ou futuros, o comprometimento é com a própria realidade.

Denis nos dá uma definição bastante interessante sobre a questão do engajamento: “o engajamento, tal como Sartre o concebeu, caracteriza-se essencialmente como tomada de posição refletida, consciência lúcida do escritor de pertencer ao mundo e vontade de mudá-lo”. (DENIS, 2002, p. 37-38)

Engajar-se no mundo significa abandonar as atitudes de má-fé, sejam elas institucionalizadas ou não e, conseqüentemente comprometer-se com sua condição existencial real, situada historicamente e espaço-temporalmente, distanciando-se assim de buscas inalcançáveis e inatingíveis sugeridas, fornecidas ou estipuladas pelas instituições que detêm o poder de difundir ideais educacionais ou de educar a nossa sociedade, instituições essas fortemente fundamentadas em ideais metafísicos, racionalistas e cristãos, ideologicamente inclinados à busca do controle, da ordenação de condutas, enfim, da institucionalização de atitudes de má-fé.

A educação para o controle e para a inação, mesmo que oculta e disfarçada, nos traz algumas falaciosas situações em que podemos exercer a nossa liberdade e a nossa decisão. Isso pode vir embutido em diversos conceitos universais, por exemplo, a ideia de educação democrática, educação inclusiva etc... Mesmo que baste uma olhadela à nossa volta para constatar a extrema exclusão social, a extrema burocratização e ineficiência da aceitação democrática nos mais diversos setores sociais. Ora, sabemos que esses poderes na contemporaneidade já não são mais exercidos por força, autoritarismo, violência direta e sim por sedução e convencimento, ou melhor, por manipulação de condutas e a maneira mais eficaz de se cumprir esse controle é através da educação.

Um exemplo bastante importante nos é dado por Sartre em “O Ser e o Nada”:

Isso transparece mais ainda se levarmos em conta o problema da educação: uma educação severa trata a criança como instrumento, pois tenta submetê-la pela força a valores que ela não aceitou; mas uma educação liberal, mesmo utilizando outros procedimentos, também não deixa de fazer uma escolha *a priori* de princípios e valores, em nome dos quais a criança será tratada. Tratar a criança por persuasão e candura não significa coagi-la menos (SARTRE, 1997, p.508).

Ora, condecoramos e saudamos socialmente aqueles seres que se renderam a uma escolha tolerável por nossa sociedade, ou seja, aqueles indivíduos que tomaram decisões direcionadas pela sua educação, decisões essas, facilmente controláveis e capturáveis. O problema maior está naqueles em que o direcionamento existencial ainda não se estabilizou, aqueles que independente das metodologias, procedimentos e processos de objetivação

estabelecidos pelas instituições que agiram e agem sobre eles ainda não conseguiram atingir o seu fim.

Nas várias instituições presentes em nosso cotidiano, podemos constatar, ainda que de maneira implícita, os mecanismos de objetivação da existência humana, pois em todas essas instituições, sejam elas familiares, escolares, profissionais, religiosas... Encontramos formas de atuação, metodologias e projetos que ignoram a participação do sujeito na construção desses caminhos e objetivos, isso significa que é inadmissível socialmente o exercício da liberdade de escolha e conseqüentemente a sintonia com a condição ontológica de nós seres humanos, marcados pelo nada de ser e pela construção constante de nossos fins existenciais.

A ideia falaciosa de aceitação social da liberdade nos é dada provisoriamente desde que desenvolvida dentro de um circuito pré-estabelecido ou justificado por hiatos concebidos como patológicos como, por exemplo, o período da adolescência ou velhice. Enfim, não importa se é através de uma educação severa ou liberal, essas formas de subjetivação generalizada é facilmente detectada em nosso cotidiano, deixando claro, o fim estabelecido por essa educação que é exatamente instituir um ser no educando que seja compatível com os fins descortinados pelo sistema educacional historicamente em vigência.

Ao tomarmos a instituição escolar como um exemplo específico dessa deturpação do conceito de liberdade, podemos citar um trecho de Walter Omar Kohan em seu texto: “A infância escolarizada dos modernos”, que explicita bem esse acontecimento:

Nas escolas, os indivíduos tem experiências de si que modificam sua relação consigo mesmos numa direção precisa. São experiências demarcadas por regras e procedimentos que incitam subjetividades dóceis, disciplinadas, obedientes. A escola moderna não é a hospitaleira da liberdade, embora precise dela para acolher o exercício do poder disciplinar e não a mera submissão do outro (KOHAN, 2003, p.81).

É em oposição a esses ideais que podemos nos utilizar do pensamento sartreano como instrumentalização conceitual para pensarmos esse ideal de educação para além da escolarização e da instituição escola, e sim o ideal de educação permeado e difundido em cada parcela e fração de nossas ações cotidianas.

Não precisamos de estímulo, permissão, autorização, direito, espaço para sermos livres, a liberdade é uma condição ontológica do ser humano, a liberdade é uma condição, ela ilustra, envolve, impregna a condição humana e, dessa forma, não devemos usar as premissas de Sartre como uma metodologia a ser seguida para salvar o que ainda resta de liberdade na humanidade, não devemos salvar nada, aliás, a última coisa que uma pessoa sensata faria seria querer salvar a humanidade, ela nem existe, é uma abstração, um conceito ideal, o que existe é

um emaranhado complexo de indivíduos livres e conscientes que pelo exercício pleno de sua liberdade (conscientes dela ou não) constroem e destroem relações, situações e fatos cotidianamente e tão somente para analisarmos a educação por um escopo distinto do usual, é que nos instrumentalizamos desses referenciais existenciais como um estouro, como uma fagulha, como um flash de luz nesse imenso túnel escuro, que se desenvolvem as relações mais diversas, chamado existência.

Renunciar à verdadeira liberdade ética é uma decisão, uma escolha, mas é pré-moldada, uma escolha direcionada pela moral racionalista, por essa educação que tendeu historicamente a expor a aversão à corporeidade, ao medo da vida, do desejo, das paixões, à imanência e a tudo que represente prazer em nome de um controle moral que prioriza a razão, a transcendência, o dualismo...

Claro que independente e apesar de nossa tradição educacional pautada na racionalidade extrema, nos valores morais e cristãos e fundamentada em ideais metafísicos e essencialistas, nós somos livres para aceitar esses valores de forma submissa ou não. Apesar disso, somos seres capazes de renunciar a qualquer ideal ou incorporá-los sendo conseqüentemente nossa a extrema responsabilidade dessa escolha. Ora, o problema então talvez, seja mais antropológico e político que pedagógico, ou melhor, essa distinção que fazemos também historicamente estimulada principalmente no século XIX com o advento do positivismo, gera talvez um enfraquecimento em nossa capacidade crítica, pois novas formas de controle e de conter nossa conscientização são arquitetadas, também por essa departamentalização das áreas de saber.

Não se trata aqui de defender um ideal de conscientização anti-positivista, ou seja lá o que for; trata-se mais de uma descrição, um diagnóstico, portanto de uma interpretação de como histórica e filosoficamente foi arquitetada, construída e difundida a nossa forma de pensar e fazer educação.

2-A educação para a esperança como forma de superação da angústia: um considerável problema

“Eles querem te vender,
eles querem te comprar,
querem te matar a sede,
eles querem te sedar,
quem são eles?
Quem eles pensam que são?
...Satisfação garantida,
obsolescência programada,
eles ganham a corrida
antes mesmo da largada.”

Engenheiros do Hawaii “Terceira do plural”

No processo histórico e filosófico da educação, visualizamos um ensino voltado à formação do sujeito: moral, política, religiosa... A formação moral, política e religiosa dos indivíduos tem sua relevância histórica, mas quando embutimos uma visão pragmática, utilitária, idealista, utópica na educação, quando deixamos de educar para a liberdade, para o desenvolvimento criativo e incrustamos uma “finalidade” para o que prioritariamente deveria ser um projeto, uma premissa, um meio, constata-se um fechamento sintomático em visões prontas e uma ignorância, uma indiferença para com a vastidão e a amplitude que uma educação ética e temperada com os princípios existenciais tem a oferecer.

É nesse sentido que em oposição a uma prática pedagógica embasada em princípios morais, políticos, culturais e religiosos que se confundem, muitas vezes, com essas outras áreas do conhecimento, perdendo de vista a sua especificidade e a sua função primordial, suspeito que a dimensão catártica e política da educação são consequências do assombro, do despertar libertador que a visão existencial impulsiona nos indivíduos como primeira prática educativa, pois através da incorporação de sua inevitável e plena liberdade, o indivíduo vai se interrogar sobre si e sua conduta e através dessa interrogação, constata que nada pode justificar e direcionar suas deliberações éticas, estamos livres de parâmetros e referenciais que possam embasar nossa conduta e somente dessa maneira a ideia de responsabilidade faz algum sentido e as amarras da culpa e do fracasso vão estar definitivamente desatadas.

Para disciplinar e controlar a liberdade dos indivíduos, a moral racionalista transformou toda forma de transgressão em falta, culpa, castigo. Ora, essa moral racionalista é o pano de fundo (o fundamento) da concepção de educação que modela o nosso cotidiano, ela institucionaliza atitudes de má-fé a todo o tempo em todo espaço, pois essa concepção já está solidamente instituída e é só dentro desse comportamento de má-fé que a ideia de fracasso e culpa é possível e, nesse aspecto, somente quando nos damos conta de nossa situação

existencial é que nos libertamos desses ideais controladores e falaciosos e embutimos em nossa conduta ética a ideia de engajamento, que é o comprometimento ético e responsável por nossas escolhas efetivadas em ações concretas.

Se “a existência precede a essência” como nos afirma o filósofo francês, não faz sentido algum a educação partir de princípios metafísicos previamente estipulados como historicamente se deu.

Se a educação pressupõe um dualismo, uma ruptura: o sujeito (consciência) e o objeto (mundo), percebemos, no irradiar dessa ruptura, na infância, a estranheza e a curiosidade que brota do olhar da criança. Não há nada mais fascinante e desafiador que perceber o pasmar-se com que elas apreendem o fenômeno mundo.

A tradição educacional histórica, tem se preocupado ao longo dos anos em como encontrar uma metodologia eficiente para que os jovens sigam os princípios que os “velhos” acreditam que eles devem seguir, ou seja, a tradição se vê na obrigação de auxiliar as crianças a decodificar esse feixe complexo de relações que intitulamos mundo. Ora, ao buscar esse auxílio, os educadores se fecham para a novidade que mutuamente está sendo transmitida e mesmo que latente e explícito, o pedagógico não se efetiva, pois, a reciprocidade da educação foi anulada: as crianças anseiam por respeito e atenção ao seu exclusivo e único modo de compreensão do mundo. Essa é uma metáfora precisa do que vem acontecendo em nossa tradição como um todo, nesse contexto, nenhuma prática pedagógica consegue atingir seu objetivo e é talvez nesse momento que deveríamos repensar as práticas e os processos educativos.

A complexidade da resistência que a infância exala contra essas práticas, nada mais é que uma maneira de afirmar o novo, o começo, o possível, é o que fundamentalmente a filosofia se propõe a fazer, manter uma busca da capacidade de romper com a significação dominante. Será que o intento da educação não é manter viva sua própria infância? A sua própria capacidade de não deixar-se submeter aos ideais visivelmente atávicos? Será que a beleza da educação não se encontra em salientar o que nós, seres humanos, temos de imprevisível, inesperado e impossível?

O projeto de uma educação engajada é justamente enfatizar esses atributos inexatos e inconclusos que constituem ontologicamente os seres humanos.

A imprevisibilidade, a incompletude, a inquietude, o inédito é o que circunda a existência, são reflexos possíveis do nada, da liberdade e da angústia que nos constitui e, nesse sentido, uma educação pautada em ideais *a priori* duvidosos como metas prontas a

serem atingidas, sejam elas comportamentais, conceituais, profissionais, políticas... Estão, inevitavelmente, fadadas ao fracasso.

A situação existencial se desenrola de outra maneira e para que haja autenticidade, engajamento em nossa maneira de conceber a educação, precisamos abandonar os usuais modelos controladores e nos comprometer com os meandros ontológicos inerentes à nossa existência e esses, descartam a hierarquização linear e perpassam pela explicitação de nossa condição em sua mais complexa crueza.

Ouvimos com certa frequência as pessoas falarem em esperança: “Tenho esperança que vai dar certo”, “A esperança é a última que morre”, etc... Esperar é hesitar, não se mover, aceitar. Devemos ter cuidado com os ditos populares que reproduzimos com um mecanismo acrítico e espontâneo, pois uma educação pautada na ideia de esperança gera inevitavelmente um conformismo sintomático que deveríamos abolir. Chega de conformismo e passividade, até quando deixaremos pessoas e ideais distantes moldarem a nossa forma de existir e agir?

Sartre, em seu opúsculo “O existencialismo é um humanismo”, ao se referir aos provérbios ou à sabedoria das nações afirma:

Todos conhecemos os lugares-comuns que a este propósito se podem utilizar e que querem dizer sempre o mesmo: não devemos lutar contra os poderes estabelecidos, não devemos lutar contra a força, não devemos empreender nada para lá dos nossos limites, toda ação que se não insere numa tradição é um romantismo, toda tentativa que se não apoia numa experiência realizada está voltada ao fracasso (SARTRE, 1973, p.10).

Sartre diz ainda que são as pessoas que reproduzem esses provérbios, as mesmas que acusam o existencialismo de ser pessimista, de enfatizar o sórdido, o equívoco, o viscoso, a ignomínia humana, enfim, o lado mau da vida: “que há de mais desencorajante que dizer ‘a caridade bem ordenada começa por nós’, ou, ainda, ‘faz bem ao vilão, morder-te-á a mão; castiga o vilão, beijar-te-á a mão?’ ” (SARTRE, 1973, p.10) e mais adiante, conclui afirmando: “para se atuar dispensa-se a esperança.” Ou ainda: “não é preciso ter esperança para empreender” (SARTRE, 1973, p.19).

Frequentemente encontramos seres angustiados por não encontrarem um sentido para suas vidas. Ora, o sentido já está dado, não ter sentido é o sentido. A angústia é parte constituinte dos seres humanos e não é gratuitamente ou fortuitamente que a tradição ocidental estabelece uma educação pautada na supressão da angústia e na tentativa de sucumbir com a mesma. Jean-Paul Sartre, ao dizer: “todo homem nasce sem razão, estende-se por fraqueza e morre por acaso”, quis ressaltar o absurdo e a maravilha que é existir, pois se

observarmos e apreendermos a vida como algo pronto, traçado ou previamente estipulado, aí sim estaremos sendo pessimistas e tendo um olhar passivo perante a imponência do destino.

Saber que a vida se caracteriza pela ausência da exatidão a torna além de estimulante, mais otimista, pois podemos (e devemos) atuar de forma afirmativa em nosso desenrolar existencial e nunca reagirmos com impotência e ressentimento diante das escolhas e oportunidades, agradáveis ou não, que a vida nos oferece.

Não nascemos covardes ou corajosos, nobres ou plebeus, fortes ou fracos... São as nossas ações cotidianas que nos revelam como tais. Nada está determinado, nossa vida, está em contínua construção, e enquanto existimos, somos permanentemente envolvidos pelas metamorfoses e transformações voluntárias ou não que nos constituem. Nesse sentido, é como nos afirma Sartre, não importa o que fizeram de mim, e sim o que eu faço com o que fizeram de mim, ou ainda, como nos afirma o poeta:

A cada dia que vivo mais me convenço de que o desperdício da vida está no amor que não damos, nas forças que não usamos, na prudência egoísta que nada arrisca e que, esquivando-nos do sofrimento, perdemos também a felicidade. A dor é inevitável. O sofrimento é opcional.³

Um problema considerável, é que toda a nossa tradição vem imbuída por uma busca do ideal, ou seja, nossa cultura histórica caracteriza-se por uma busca de um ideal a ser atingido, como se existisse um estágio pleno a ser atingido e métodos a serem seguidos para atingi-lo. Ora, nós seres humanos não “somos” no sentido cartesiano do termo “penso, logo sou”, nós “estamos sendo”, “existimos”, em nossa plena possibilidade de construirmos a nós mesmos a cada instante. Buscamos nos completar sem nos darmos conta de que nos completamos nessa busca, e é esse natural sentimento de incompletude que nos pega de surpresa e embute em nossa vida essa sensação de tédio e de fracasso. Será que não poderíamos minimizar o problema enfrentando essas questões por uma outra perspectiva? Será que viver é realmente atingir metas e objetivos traçados por uma tradição que há séculos consiste no mesmo erro? Será que queremos passar pela vida - ou deixar que ela passe por nós - sem a vivermos com intensidade? É chegado o momento de criação, de invenção existencial, o momento de travessia, caso contrário, passaremos como coadjuvantes pela vida e – despercebidos - entediados e angustiados, ficaremos à margem de nós mesmos.

Somos seres desejantes, e o desejo é um vazio, um buraco, uma busca, um espaço a ser preenchido, e procuramos um preenchimento total desse vazio, no entanto, só o preenchemos

³ Esse texto é fruto de uma adaptação (enxertos) de origem desconhecida com base em uma das crônicas de Marta Medeiros intitulada: “As possibilidades perdidas”.

provisoriamente, pois por ser um vazio (desejo), o que o caracteriza é essa “falta”. Não se dar conta dessa nossa condição, é viver uma vida inautêntica baseada no conformismo e na esperança. E porque não incorporamos essa condição e criamos incessantemente novidades em nossa trajetória? Dentre outros motivos pela nossa covardia.

Desejamos o novo, mas o novo nos assusta, nos aterroriza, e quando vivemos a novidade, é por que nos deixamos levar por ela de uma forma inconsequente, e não por uma deliberação racional responsável. Preferimos embasar nossas vidas em falsas ideias de ordem, controle e domínio do que viver o imprevisível por decisão. Ora, ordem é adesão e não reflexão. O conceito de ordem, não se relaciona com a existência, não há uma ordem simétrica na existência e, portanto, não podemos relacioná-la a nenhuma modalidade de lógica.

Estamos condenados à liberdade e, conseqüentemente, condenados a nossa insubstituível subjetividade, a essa nossa única, exclusiva e intransferível forma de interpretar os fenômenos e as situações. Pois, por mais que ajam sinais e pistas no mundo, sou eu mesmo que as interpreto e cabe somente a mim, carregar a responsabilidade dessa interpretação.

Quando tratamos de educação, um considerável problema a ser ressaltado é essa subjetividade que faz o uso de categorias, lançando um padrão prévio de interpretação naquilo que esperamos e deduzimos das ações alheias. Dessa forma, contamos com a exatidão e previsibilidade da ação dos outros e, nesse momento, embora saibamos que seus comportamentos e suas ações não são controláveis, agimos de má-fé, a ponto de acreditarmos em nossa própria fantasia:

O desamparo implica sermos nós a escolher o nosso ser. O desamparo é paralelo da angústia. Quanto ao desespero, essa expressão tem um sentido extremamente simples. Quer ela dizer que nós nos limitamos a contar com o que depende da nossa vontade, ou com o conjunto das probabilidades que tornam a nossa ação possível. Quando se deseja uma coisa, há sempre uma série de elementos prováveis. Posso contar com a vinda dum amigo. Este amigo vem de trem ou de bonde; pressupõe isso que o trem chegará à hora marcada ou que o bonde não descarrilará. Cinjo-me ao domínio das possibilidades; mas não se trata de confiar nos possíveis senão na estrita medida em que nossa ação comporta o conjunto desses possíveis. A partir do momento em que as possibilidades que considero não são rigorosamente determinadas pela minha ação, devo desinteressar-me porque nenhum Deus, nenhum desígnio pode adaptar o mundo e os seus possíveis à minha vontade (SARTRE, 1973, p.18).

Podemos dizer que essa subjetividade nos remete a um “modo fascista de ser”, pois, de repente, fazemos uma imagem do outro e tentamos impor-lhe que suas ações coincidam com o conjunto de nossas expectativas que autoritariamente construímos. Ora, nesse aspecto, as

frustrações no processo existencial cotidiano são inevitáveis e sintomáticas, pois nada mais são que causas subjetivas projetadas e refletidas nos outros por nós mesmos.

Quando os fatos ou as situações não dependem diretamente do conjunto de nossas ações não devemos ter esperança. Parece que pensada pelo viés histórico e pela moralidade efervescente disposta em nossa tradição, essa afirmação não faz o menor sentido, pois ao contrário, as faculdades do intelecto em constante exercício, podem chegar ao controle e a ordenação de nossas ações.

Supomos aqui que é um mero engano acreditarmos nessas formas de controle e Sartre nos oferece, dessa forma, um contraponto bastante incisivo a essa visão falaciosa e corriqueira de organização.

3-Entraves metafísicos, paralisação do pensamento e a incerteza do conhecimento

O conhecimento é uma aventura incerta.

Nuno Fadigas, em seu livro sobre Filosofia da educação, cita uma frase do fotógrafo Gérard Castello Lopes, dada em uma entrevista à Revista do Expresso: “A gente já não vê a cor do mar, porque sabe que o mar é azul. A realidade que a maior parte das pessoas vê é filtrada pelo nome que damos às coisas. E o nome estraga a pureza, a inocência do olhar”. (FADIGAS, 2003, p.108).

Ora, quando sabemos (ou acreditamos saber) algo, não mais atentamos para a realidade, a concretude das coisas, dos fatos, dos fenômenos ou das situações, pois apenas nos situamos nas representações próximas a essa coisa conhecida. Ficamos, assim, à mercê das pré-disposições ideológicas daqueles que detêm o poder de classificá-las, nomeá-las, conceituá-las.

Fadigas faz o uso dessa frase para pensar sobre o que é “conhecer” e conclui que, ao contrário do pensamento platônico, onde conhecer é reconhecer, onde as almas rememoram ideias que contemplaram outrora, conhecer deixa de ser reconhecer para ser, antes de tudo, operação de ruptura com o pressuposto, com a ideia, ou seja, o conhecimento é criação.

A linguagem, assim como as proposições lógicas, pode até conter um embrião de verdade, pode ser coerente, pode conter alguma evidência de verdade em seus argumentos, mas quando detemos o nosso pensamento nessas classificações prontas e fechadas, paralisamos o nosso pensamento crítico e criativo sobre elas. Esse saber, além de contribuir para a estagnação do nosso pensamento livre, também nos impossibilita de ver as coisas em sua concretude, sem esse dualismo platônico e cartesiano que separa a essência da aparência.

O conhecimento apresentado nesses moldes - via racionalismo ou idealismo - insere nossas consciências em um mundo utópico, fantasioso, ao qual acabamos, por medo, comodidade, covardia, nos rendendo. Saber que o mar é azul nos incapacita de observar o verdadeiro mar, ele mesmo, de vivenciar o mar, sem determinações classificatórias ou nomenclaturas paralisantes. O mar em sua multiplicidade e extensão se torna algo determinado, classificado, sem percebermos, que nossas consciências também são determinadas e classificadas quando aceitamos acriticamente as determinações lógico-abstratas oferecidas pela razão.

Como nos diz Sartre em “A Náusea”: “o verdadeiro mar é frio e negro, cheio de animais; rasteja sob essa fina película verde que é feita para enganar as pessoas”. (SARTRE, 1986, p.184) essa fina película, seria justamente essa descrição metafísica que condiciona nossa forma de conhecer o mundo.

Talvez seja nesse aspecto que, segundo Annie-Cohen-Solal, para Sartre “a única maneira de aprender é contestar” (COHEN-SOLAL, 2005, p.79), pois como nos diz o filósofo em “O Ser e o Nada”, pelo fato do fenômeno e a consciência se distinguirem, um não interferindo no outro, o processo de conhecimento é pura negatividade: “O ser percebido está frente à consciência, ela não pode alcançá-lo, ele não pode penetrá-la, e, como está apartado dela, existe apartado de sua própria existência.” (SARTRE, 1997, p. 32).

Outro exemplo dessa incongruência entre a existência concreta e as determinações abstratas nos é dado por Sartre em “A Náusea”:

O mundo das explicações e das razões não é o da existência. Um círculo não é absurdo, é perfeitamente explicável pela rotação de um segmento de reta em torno de uma de suas extremidades. Mas também um círculo não existe. A raiz ao contrário, existia na medida em que eu não podia explicá-la (SARTRE, 1986, p.191).

Ora, quando falamos da dimensão existencial, estamos inseridos em reflexões ontológicas, antropológicas e é justamente aí que se encontram as reflexões sartreanas, buscando um certo distanciamento das preocupações gnosiológicas, voltadas à teoria do conhecimento.

Como o mundo das explicações e das razões não é o da existência, um círculo não é absurdo, é perfeitamente explicável porque não existe, pois os existentes – assim como a existência – são imprevisíveis. Nesse sentido, Roquentin diz que “a biblioteca, os livros, tudo isso forma um dique para conter o futuro.” (SARTRE, 1986, p.118). Pois os livros, os signos, as histórias “são”, e não “existem” assim como os homens, que se projetam vendados ao ébrio futuro.

É nesse cenário que podemos nos permitir pensar que a arte, a literatura, pode vir a ter um papel constitutivo no processo educacional dos indivíduos, pois, à maneira socrática, ao se reconhecer “mentirosa”, ao se constituir como metáfora, como representação das coisas e não como a verdade da coisa representada, ela se torna mais verdadeira. A arte não se propõe ser um método verdadeiro de resgate epistemológico da verdade, ela se sabe fingimento, assim ela se assume e, portanto, pode ser aí que se encontre uma maneira interessante de relacioná-la à filosofia existencial sartreana, pois não é casual seu constante flerte com as manifestações artísticas simultaneamente com sua filosofia.

Se a existência precede a essência, a literatura precede a filosofia afinal, a arte excede os conceitos e sistemas. Historicamente o *mythos* precede o *logos* e nesse aspecto, como linguagem fundante, todo conceito advém de uma base metafórica.

Fernando Pessoa, na voz de um de seus mais intrigantes heterônimos, Bernardo Soares, exemplifica essas questões de maneira genial:

Dizem que não há nada mais difícil do que definir em palavras uma espiral: é preciso, dizem, fazer no ar, com a mão sem literatura, o gesto, ascendentemente enrolado em ordem, com que aquela figura abstracta das molas ou de certas escadas se manifesta aos olhos. Mas, desde que nos lembremos que dizer é renovar, definiremos sem dificuldade uma espiral: é um círculo que sobe sem nunca conseguir acabar-se. A maioria da gente, sei bem, não ousaria definir assim, porque supõe que definir é dizer o que os outros querem que se diga, que não o que é preciso dizer para definir. Direi melhor: uma espiral é um círculo virtual que se desdobra a subir sem nunca se realizar: Mas não, a definição ainda é abstracta. Buscarei o concreto, e tudo será visto: uma espiral é uma cobra sem cobra enroscada verticalmente em coisa nenhuma. Toda a literatura consiste num esforço para tornar a vida real. Como todos sabem, ainda quando agem sem saber, a vida é absolutamente irreal, na sua realidade directa; os campos, as cidades, as ideias, são coisas absolutamente fictícias, filhas da nossa complexa sensação de nós mesmos. São intransmissíveis todas as impressões salvo se as tornarmos literárias (...).

Bernardo Soares / Fernando Pessoa
Livro do desassossego (fragmento 117)

Os livros, os signos, as histórias, portanto a literatura, mesmo fazendo parte do imprevisível, do desnecessário, concentra sua essência na transcendência, na não existência. O que não existe não pode ser afetado pela contingência. Nunca um existente pode justificar a existência de um outro existente.

Enfim, o conhecimento é sempre uma aventura incerta, até porque, de que tipo de conhecimento estamos falando? Um conhecimento enciclopédico, ou um conhecimento como experiência do novo, do inédito, do diverso, do múltiplo... Um conhecimento pragmático para atingir uma finalidade ou um conhecimento como um meio livre para atingir seja lá o que for? Ora, ao priorizar um conhecimento enciclopédico, estamos neutralizando o pensamento criativo e livre, condicionando padrões e procedimentos para atingir um fim sob o qual nomearemos “conhecimento” ou “aprendizagem”, que sempre servirá algum tipo de ideologia. Nós aprendemos nas mais diversas ocasiões, independente dos procedimentos usados e apesar deles, portanto, essa aventura incerta que é o conhecimento, ilustra a condição humana e deveria também ilustrar a nossa forma de encarar a educação.

Em ciências humanas assim como em educação não há especialistas, mas sim especuladores. Não podemos nos inclinar à vontade enfeitiçadora de sermos peritos, especialistas, e termos certeza absoluta do que fazer, pois dessa forma, além de sermos tragados pelo que Sartre chama de má-fé e mergulharmos em uma vida inautêntica e falaciosa, nossas vidas, pesquisas, profissões se tornariam inócuas, infecundas. Não há motivos para continuá-las se os resultados já estão previstos e dados antecipadamente. Por isso necessitamos desse espaço criado pela angústia, pois ela nos permite e nos estimula a criar, a inovar, a transformar o já dado.

A vida é esse momento que a despeito da oxidação do tempo, compartilhamos juntos nesse brevíssimo período de tempo que, por vezes, deixamos escapar, por valorizarmos em demasia formas de controlar e conduzir logicamente esse tempo, através daquilo que chamamos educação, configurada em suas mais diversas formas.

A suspeita levantada é a seguinte: não seria existencialmente coerente e necessária uma educação voltada para a liberdade e conseqüentemente para a responsabilidade? A tradição educacional corrompe a ética ao inserir seus educandos em uma postura extremista, porém camuflada, de má-fé, é a cultura dos ditos populares espalhados de forma mecânica e desenfreada sem nenhuma reflexão⁴: “o que os olhos não veem, o coração não sente”, não é o mesmo que dizer: “continue me enganando”? Preferimos criar categorias ilusórias que justifiquem uma vida inautêntica, porque somos covardes e não temos a coragem de suportar as conseqüências que a liberdade nos oferece. É muito mais confortável e cômodo, se esconder atrás de personagens e levar alguma vantagem com esse papel, que mexer na estrutura dos valores metafísicos já há muito concretizados e formatados em nosso cotidiano e exteriorizar a crueza do existir para, a partir de então, buscar meios éticos e estéticos que possam, em situação (provisoriamente), nos auxiliar na complexa tarefa que se tornou existir.

Ao embutir em suas escolhas um referencial externo de orientação, o homem atesta a sua incapacidade de autonomia e independência e, a sua covardia em arcar sozinho com as conseqüências dessa escolha. Podemos fazer o uso de um exemplo: quando alguém precisa tomar uma decisão muito séria em sua vida, geralmente, esse alguém, é levado a consultar algumas autoridades (*con*)*sagradas* para orientar essa escolha, procura a família, a igreja, os amigos... Ora, ao consultar essas “autoridades sacras” o citado alguém já conhece a respectiva orientação ou exortação que será emitida por ambos, não sejamos hipócritas, nós já sabemos de antemão, dependendo da situação, o que os pais têm a dizer, sobre determinado assunto, o

⁴ Nada mais efusivo que os ditos populares para diagnosticar o que pensa determinada cultura e quais valores são cultivados, apreciados e até defendidos pelos integrantes daquela sociedade.

que os amigos, as entidades religiosas tem a orientar sobre determinada situação, não seria necessário essa divisão de responsabilidade com ninguém, e não é para obter um referencial ou tentar observar a situação por uma outra perspectiva que buscamos essa orientação, é fundamentalmente para nos esquivarmos de assumir a situação e suas consequências como uma escolha nossa e para ter um alguém para dividir essa responsabilidade ou para ter algo para justificar se tudo der errado.

Como o mundo é feito de ações e não de intenções, não seria mais viável pautar nossa forma de fazer educação (educar) em um viés existencial? As pessoas em geral não viveriam mais atentas a suas responsabilidades e mais reflexivamente conscientes de suas ações? Não está em questão padronizar comportamentos e consciências, nem construir imperativos os quais devemos seguir, muito pelo contrário, o que está em questão é a inserção de um embasamento crítico no processo de existência de cada um dos cidadãos, partícipes políticos e integrantes de um convívio social coletivo. A minha decisão interfere na vida de outras pessoas, logo não seria mais viável eu fazer uma análise crítica antes de cometê-la? Não seria necessário pessoas agindo conscientemente ao invés de seguir condutas massificadas por impulso ou levadas por alguém?

CONCLUSÃO

Na história da humanidade, vemos uma educação calcada em princípios sintomaticamente metafísicos e reguladores de condutas. Constatamos a existência de uma educação enquanto estabilidade social e vertiginosamente inclinada a fundamentações metafísicas e idealistas.

Sartre vem construir uma crítica a essa maneira essencialista e metafísica com a qual as instituições, sejam elas escolares ou históricas, buscam moldar ou formar (formatar) os cidadãos como um todo.

Ainda hoje praticamos ou exercemos atividades concernentes à educação, como uma maneira de organizar, moralizar, estipular métodos (*metodologizar*), categorizar as condutas dos seres humanos, excluindo a imprevisibilidade livre e constituidora de nossa condição humana e muitas vezes agindo de má-fé, nivelando a humanidade por princípios medíocres e superficiais, para exercer um controle razoável e satisfatório dessas condutas mecanizadas que sustentam arduamente os interesses e a comodidade confortável de uma minoria.

Buscamos, aqui, construir uma crítica à educação enquanto estabilidade social, em nome de uma visão educacional que explicita a imprevisível liberdade humana enquanto crueza da realidade e não uma pseudo-organização, uma falsa ideia de controle e ordem que a humanidade acredita existir e atua para o benefício dela.

Um mergulho no caos que é a realidade é necessário para a construção de um pensamento conceitual e filosófico e conseqüentemente para desencadarmos ações livres e responsáveis. É preciso abandonar as referências para produzir um pensamento mais desprezioso e mais puro em relação ao já tradicionalmente pensado, refletido, contemplado, comunicado.

Se o que existem são multiplicidades de condutas, de posicionamentos existenciais... Priorizar uma realidade como ocorreu historicamente com a *unilateralização* do ideal racionalista de educação é escolher uma parte dessa multiplicidade e ignorar a complexidade que foi ocultada ou esquecida, esquecendo-se também, que um pensamento autêntico e criativo, tem como solo fértil essa multiplicidade caótica que se delinea na liberdade.

Dessa forma, quando nos utilizamos dos conceitos sartreanos enquanto instrumentalização para pensarmos a educação, nos inclinamos a buscar, não uma educação para a apatia, para a inação, para o conformismo, mas sim, uma educação da ação, da

projeção, da ousadia, uma educação que de forma livre e comprometida, estimula experimentações sem a certeza prévia de resultados, pois a liberdade não implica resultados.

Concluimos, portanto, que a crítica sartreana se dá contra toda essa lógica incrustada socialmente desde Platão, numa inversão da metafísica: “a existência precede a essência”. Para o filósofo francês, a realidade humana é marcada pelo nada de ser, ou seja, a consciência não tem conteúdos *a priori* que possam fundamentar as ações do homem. Nesse sentido, não há valores que possam servir de referência para as escolhas que o homem faz.

Essa condição da realidade humana toma o ser como responsável por suas ações e plenamente livre nas escolhas que realiza em sua existência. Sendo a liberdade o núcleo do ser humano, uma vez que a consciência é vazia de qualquer conteúdo, a realidade humana se faz, tendo nos fins que almeja a possibilidade de se constituir num ser.

Dessa forma, se não existem valores éticos que possam fundamentar *a priori* esses projetos que o ser humano constrói para si mesmo não há, também, nenhum fundamento que sirva de referencial para as escolhas humanas. Dito em outras palavras, o homem está só, sem nenhum fundamento, nenhum valor ou ideal que o ilumine em suas escolhas: a angústia diante do nada de seu ser é a própria realidade humana.

A partir desta constatação, somos incitados a perguntarmos sobre o nosso ser, sobre o que nos constitui ontologicamente, e através desse questionamento nos deparamos com o vazio, com a náusea, com a crueza do real, apresentado de nova forma, sem maquiagem utópica e sem necessidades ilusórias criadas no decorrer do existir.

Confrontar-se com essas questões, com toda a nossa tradição, certamente é uma tarefa árdua e difícil, pois algo sem finalidade é um empecilho, e quando esse algo é a própria humanidade instaura-se um problema ainda maior. E na concepção existencialista, a existência não tem finalidade, a realidade humana é escolha de seus fins e nada mais.

O enfrentamento destas questões provoca a angústia, angústia esta que brota dessa falta de referência na efetivação de nossas escolhas e ações. O homem é angústia porque “todo ente nasce sem razão, se prolonga por fraqueza, e morre por acaso” (SARTRE, 1986, p.197).

Ao escolher debruçar-se sobre o problema da existência, Sartre constata que toda uma tradição essencialista calcada na metafísica clássica trabalhou para a não liberdade do indivíduo. Isso nos remete à máxima existencialista: “a existência precede a essência”, que de maneira brilhante, devolve a crueza existencial que nos constitui, enfatizando a dimensão onto-antropo-estética *existencialmente* livre.

A liberdade, muitas vezes confundida com desamparo, nos devolve a sensação gratuita, vaga e contingente que permeia nossa condição, e através dela somos obrigados a

tomar deliberações éticas sem embasamentos morais que possam servir de referência para a efetivação de nossas ações.

Não pensamos que haja um desenvolvimento linear, verticalizado e hierarquizado na Educação, mas sim, suspeitamos que esse desenrolar-se se dá por rupturas e pelas múltiplas e diferentes formas e maneiras de ser, maneiras essas, impossíveis de serem controladas, previstas, mensuradas e valorizadas *a priori*. Suspeitamos assim, que haja uma intensiva e assustadora gratuidade pairando sobre as mais variadas situações e ocasiões em geral e em particular na educação.

Sendo assim, acreditamos que se o processo educativo cotidiano levar em consideração um desenvolvimento existencial tal qual foi transposto durante a dissertação, a dimensão política, ética, social, educacional e existencial será, evidentemente mais plena e satisfatória para todos os participantes da vida coletiva, pois, se a gratuidade das ações for explicitada de maneira real, as fantasias metafísicas construídas ao longo da história, estarão definitivamente destronadas e a auto-punição, a culpa, o ressentimento, estariam afastados, pois agora, estaria desnudada a angústia e as suas mais diversas formas de exteriorizar os possíveis, desta vez, gratuitos e sem o ônus do imperativo de ter que alcançar seja o que for, atingindo metas infames, ignóbeis e falaciosamente inculcadas em nossas cabeças treinadas para a submissão.

Uma educação realista, permeada pela efetivação de intenções em atos, e não mais em ideais transcendentais, possibilitaria um retorno à visão rudimentar e sem a contaminação que a tradição educacional nos infectou durante toda a história da humanidade, formatando e condicionando nossas condutas das mais variadas e perversas formas, consumindo vidas e as condenando a servidão a um ideal arquitetado para controlar, violentamente, as forças impetuosas e as incisivas possibilidades de uma conduta livre e existencialmente responsável.

Sendo constatada frequentemente a ineficácia do controle nas mais diversas situações educacionais (prisões, escolas, famílias...) instaura-se a crise no âmago dessas instituições e, é justamente nesse período de crise, que as reflexões, se voltando para as origens, para a genealogia de todo esse sistema de controle histórico, se depara com novas formas de apreender esses fenômenos e, portanto, a criação de inovadoras possibilidades e a ousadia de experimentar o diferente, se faz necessário.

É no interior dessas crises epistemológicas, éticas, políticas, que nos permitimos auscultar nossos confortáveis e fraternos ninhos de certezas oferecidas em banquetes sedutores, e não mais temendo o castigo e a culpa, seguir nossa jornada existencial pautada na liberdade e na autonomia para encontrar ou construir espaços, onde nosso inesgotável poder

de criação e ousadia possa ser plenamente exercitado. Espaços esses onde não somos coagidos, pressionados, ou ainda, espaços onde saibamos lidar de maneira adulta e consciente com essas pressões e coações.

Enfim, se a liberdade é uma condição ontológica e como afirmamos anteriormente “o homem está condenado a ser livre”, por mais que haja forças tentando delimitar e direcionar nossas escolhas, elas não as condicionam, pois, em última instância, cabe a cada indivíduo, deliberar e escolher o que julgar mais viável, não se isentando assim, de sua plena responsabilidade pelas escolhas tomadas. Sendo assim, mesmo que a educação, no transcorrer histórico, trabalhe para que a moralidade impere, para que os ideais transcendentais emergjam, para que o controle se instaure nas suas mais variadas acepções, somos ainda nós, os responsáveis por escolhermos a submissão e a renúncia de uma vida criativa, autêntica e independente.

Apesar das instituições trabalharem para moldar nossas condutas, apesar das escolas, apesar da moral... Somos livres e se nos deixamos capturar por esses moldes, ainda assim, fomos nós mesmos que escolhemos esse cativeiro, pois ontologicamente somos livres e não podemos educar “para a liberdade” porque já somos livres de antemão, educar para a liberdade seria “chover no molhado”.

O grande problema é a manipulação e o poder que é exercido através da educação essencialista e metafísica que controla as consciências às escravizando desde muito novas.

Em última instância, tanto faz se a educação é essencialista, metafísica e cristã, a nossa liberdade pode ser exercida em toda e qualquer situação e, portanto, se a educação fosse diferente, libertária, existencial... Nada mudaria, pois o nosso fundamento permaneceria o mesmo: a condenação à liberdade de escolha e, nesse sentido, é impossível educar para a liberdade.

Tanto faz se existe a escola ou não, o problema da instituição escola e da educação como um todo é que elas representam a institucionalização de atitudes de má-fé e nesse aspecto, a criação livre de sentidos e sua indissociável responsabilidade estariam comprometidas.

Historicamente a educação se descortinou como essencialista e controladora, ela sempre foi a anulação de atitudes livres, autônomas, criadoras, ou seja, a educação sempre foi um artifício para esconder, reprimir, maquiagem a condição humana e conseqüentemente a sua existência autêntica. A educação trabalha para descartar ou deixar dormente aquilo que temos de mais precioso em nossa condição: a capacidade de escolher agir livremente e se comprometer com essa ação de maneira responsável e consciente.

O problema não é a educação ser cristã, idealista, metafísica, controladora... O problema são as atitudes de má-fé que, habitualmente, vêm inseridas em modelos educacionais com essas características.

Pode ser que o necessário, não seja somente uma reformulação na educação em si mesma, mas sim, na forma de conceber antropologicamente e filosoficamente a nossa existência, para dessa forma, incorporarmos as atribuições e gratuidades existenciais, que é o que inevitavelmente nos constitui, sem recorrermos a ideais transcendentais como forma de redenção ou fuga de nossa improrrogável e absurda condição.

Bibliografia

ALMEIDA, F. J. **Sartre: é proibido proibir**. São Paulo: FDT, 1998.

ALVES, Igor Silva; JACOBELIS, Paola Gentile; BELO, Renato dos Santos; SOUZA, Thana Mara. (orgs.) **O Drama da existência: estudo sobre o pensamento de Sartre**. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2003.

BITTAR, M.; FERREIRA Jr., A. História, epistemologia marxista e pesquisa educacional brasileira. In: **Educação e Sociedade**, nº 107, vol. 30, maio/ago - 2009. São Paulo, Cortez; Campinas, Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), pp. 489-511.

BORNHEIM, Gerd. **Sartre: metafísica e existencialismo**. 3ª Ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2003.

_____. "O existencialismo de Sartre" In: **Curso de filosofia: para professores e alunos dos cursos de segundo grau e graduação**. REZENDE, Antonio, organizador, 12ª Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2004.

BURDZINSKI, Júlio César. **Má-fé e autenticidade**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1999.

CHAUÍ, M. **Brasil: Mito Fundador e sociedade autoritária**. São Paulo, Fundação Perseu Abramo, 2000.

_____. **Convite à Filosofia**. 13. Ed. São Paulo: Editora Ática, 2003.

COHEN-SOLAL, A. **Sartre. Uma biografia**. Trad. Milton Persson. Porto Alegre: L&PM, 2008.

_____. **Sartre**. Trad. Paulo Neves. Porto Alegre: L&PM, 2005.

COSTA, S.S.G. Governamentalidade neoliberal, teoria do capital humano e empreendedorismo. In: **Educação e realidade**. Porto Alegre, V. 32, N. 2, p. 171-186, mai/ago 2009.

COX, G. **Compreender Sartre**. Trad. Hélio Magri Filho. 2.ed. Petrópolis: RJ. Editora Vozes, 2007.

DANELON, M. **Educação e subjetividade: uma interpretação à luz de Sartre**. Campinas: Unicamp, 2003. (tese de doutorado)

_____. **A crítica sartreana à subjetividade e suas implicações no conceito de educação como formação do sujeito**. Piracicaba: Impulso Vol. 16. set-dez 2005, p.47

DANTO, A. **As ideias de Sartre**. São Paulo : Cultrix, 1993.

- DARTIGUES, A. **O que é fenomenologia?** Rio de Janeiro: Eldorado Ed, 1973.
- DELEUZE, G. *Ele foi o meu mestre*. In_: **A Ilha deserta e outros textos**. São Paulo: Iluminuras, 2006.
- DENIS, B. **Literatura e engajamento**. Trad. Luiz D.A. Roncari. Bauru: EDUSC, 2002.
- DOSTOIÉVSKI, Fiódor. **Memórias do subsolo**. Trad. Boris Schnaiderman. São Paulo: Ed. 34, 2000.
- DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Trad. Stephania Matousek. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- FADIGAS, N. **Inverter a educação: de Gilles Deleuze a filosofia da educação**. Editora Porto, 2003.
- FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 3. Ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.
- _____. **A verdade e as formas jurídicas**. Tradução de Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Morais. Rio de Janeiro: Nau Ed. 1996
- _____. **Microfísica do Poder**. Organização e tradução Roberto Machado. 26.Ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2008.
- _____. Outros Espaços. In: MOTTA, Manoel Barros (org). **Michel Foucault Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.
- _____. O sujeito e o poder. Em: P. Rabinow e H. Dreyfus. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica, para além do estruturalismo e da hermenêutica**. (231-249 pp.) RJ: Forense Universitária. 1995.
- FREIRE, P. **Educação como prática libertadora**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1993.
- GALLO, S & LIMA, W. **Sartre: anarquista?** Piracicaba: Impulso Vol.16 set-dez 2005, p.64.
- GALLO, S. D. O. **A ética libertária de Jean-Paul Sartre**. Impulso: Revista de ciências Sociais e Humanas. Piracicaba, Universidade Metodista de Piracicaba, 1994, n° 14.
- _____. Repensar a educação: Foucault. In: **Educação e Realidade**. Porto Alegre, V 29, N. 1. p. 79-97. Jan/jun 2004.
- GALLO, S. **Deleuze e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GALLO, S; CORNELLI, G; DANELON, M. (orgs). **Filosofia do ensino de Filosofia**. Petrópolis RJ : Vozes, 2003.

GALLO, S. CORNELLI. G. DANELON. M. (orgs). **Ensino de Filosofia – Teoria e Prática**. Ijuí: Ed. Unijui, 2004.

GILES, T.R. **História do existencialismo e da fenomenologia**, São Paulo: EPU, 1989.

GONDRA, J. G. (org.). **Pesquisa em história da educação no Brasil**. São Paulo, DPA, 2005.

HUSSERL, E. **A ideia da Fenomenologia**. Tradução de Artur Morão. Lisboa, Edições 70, 1986.

_____. **Meditações Cartesianas: Introdução à Fenomenologia**. 2. Ed. Introdução de António M. Magalhães, Rés Editora. Porto, 2001.

JAEGER, W. **Paidéia – A formação do homem grego**. Trad. Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

JEANSON, F. **Sartre**. Trad. Elisa Salles, Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1987.

KOHAN, W.O. A infância escolarizada dos modernos. In: **Infância. Entre educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LAPA, J. R. do. **A historiografia brasileira contemporânea**. Petrópolis, Vozes, 1981.

LOPES, E. M. T. **Perspectivas históricas da educação**. São Paulo, Ática, 1986.

LEOPOLDO e SILVA, F. **Metafísica e História no romance de Sartre**. In: MIRANDA, C.E.O (Org). *Dossiê Cult: filosofia contemporânea*. São Paulo: Editora 17, 2003.

LEOPOLDO e SILVA, F. **Ética e literatura em Sartre: ensaios introdutórios**. São Paulo: Editora Unesp, 2004 - (Coleção Biblioteca de Filosofia).

LÉVY, B. H. **O século de Sartre**. Trad. J. Bastos, Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 2001.

LIMA, W. M. **Liberdade e dialética em J. P. Sartre**. Maceió: EDUFAL, 1998.

LIMA, W. M. **Educação e Razão Dialética em J. P. Sartre**. Maceió: EDUFAL, 2004.

MACIEL, L. C. **Sartre: vida e obra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

MARTINS, J.C. Figurações de uma atitude filosófica não-facista. In: **Para uma vida não-fascista**. RAGO, M. VEIGA-NETO, A, organizadores. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 51-61.(Coleção Estudos Foucaultianos)

MOUTINHO, L.D.S. **Sartre: existencialismo e liberdade**. São Paulo: Moderna,1995.

_____. **Psicologia e Fenomenologia em Sartre**. Dissertação de mestrado. São Paulo: USP, 1993.

_____. A teia do conhecimento. In: **Discutindo Filosofia Especial**. Escala educacional. Ano1, N. 2. p. 22-24.

MACIEL, Luiz Carlos. **Sartre: vida e obra**. 4.ed .Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra,1980.

MARCONDES, Danilo. **Iniciação à história da filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein**. 8.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed,2004.

PENHA, J. **O que é existencialismo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2001 (coleção Primeiros Passos, 61)

PERDIGÃO, P. **Existência e liberdade**. Porto Alegre: L&PM, 1995.

PESSOA, Fernando. **Livro do desassossego**. Organização: Richard Zenith. 2ª Edição. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

PINGAUD, B. (org). **Sartre hoje**. São Paulo: Editora Documentos, 1968.

PLATÃO. **A República**. Trad. Pietro Nasseti. Editora Martin Claret. 2004.

RAGO, M. As marcas da Pantera: Foucault para historiadores. In: **Resgate**. Revista de cultura do centro de Memória UNICAMP. Papyrus: Campinas. N.5. 1993.

RAMOS do Ó, J. A governamentalidade e a história da escola moderna: outras conexões investigativas. In:**Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.34, n.2, p.97-117, mai/ago 2009.

SANTANA, Marcos Ribeiro de. **Educação às moscas: Cenário para uma educação de situações em Jean-Paul Sartre**. Campinas: UNICAMP, 2010. (dissertação de mestrado)

SARTRE, Jean-Paul. **O existencialismo é um humanismo**. São Paulo: Abril Cultural. Coleção Os Pensadores, 1987.

_____. **O existencialismo é um humanismo**. São Paulo: Abril Cultural. Coleção Os Pensadores, 1973.

_____. **O Ser e o Nada – ensaio de ontologia fenomenológica**. Trad. Paulo Perdigão. 9ª Edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. **A Náusea**. Trad. Rita Braga. 6ª Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira,1986.

_____. **As palavras**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1964.

_____. **A transcendência do ego: um esboço de uma descrição fenomenológica**. Trad. Pedro M. S. Alves, Lisboa: Edições colibri, 1994.

- _____. **A Imaginação.** Trad. Paulo Neves. Porto Alegre: L&PM, 2008.
- _____. **Questão de método.** trad. Bento Prado Junior, São Paulo: Dif. Europa, 1972.
- _____. **O Imaginário.** Trad. Duda Machado, São Paulo: Ática, 1996.
- _____. **Que é a literatura?** São Paulo: Editora Ática, 1999.
- _____. **Sartre no Brasil: a conferência de Araraquara; filosofia marxista e ideologia existencialista.** Rio de Janeiro: Paz e Terra; São Paulo: UNESP, 1986.
- _____. **Em defesa dos intelectuais.** Trad. Sérgio Goes de Paula. São Paulo, Ed: Ática, 1994.
- _____. **Verdade e existência.** Trad. Marcos Bagno. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.
- SAVIANI, D; LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. (orgs.). **História e história da educação. O debate teórico-metodológico atual.** 3ª ed. Campinas, SP, Autores Associados: HISTEDBR, 2006.
- SAVIANI, D. *A filosofia na formação do educador.* In: **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** São Paulo: Cortez, 1986.
- SEVERINO, A. **Educação, sujeito e história.** São Paulo: Olho d'água, 2001.
- SILVA, Franklin Leopoldo e. **Ética e literatura em Sartre: ensaios introdutórios.** São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- SUCHODOLSKI, Bogdan. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência.** Trad. Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2002.
- TANURI, L. M. A historiografia da educação brasileira: uma contribuição para o seu estudo na década anterior à da instalação dos cursos de pós-graduação. In: MONARCHA, C. (org.). **História da educação brasileira. Fundação do campo.** Ijuí, Ed. UNIJUÍ, 1999, (pp. 146-168).
- VIEIRA, A. **Sartre e a revolta do nosso tempo.** Rio de Janeiro: Forense, 1967.
- WUNENBURGER, J.J; FOLSCHEID. D. **Metodologia Filosófica.** Tradução de Paulo Neves, 2.Ed, São Paulo: Martins Fontes, 2002.