UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CLÁUDIO PIRES VIANA

O EDUCADOR: ANGÚSTIA E LIBERDADE

Uma leitura ontológica, fenomenológica e existencialista
do sentido de ser educador em tempo de mal-estar docente

GOIÂNIA
2008

Livros Grátis

http://www.livrosgratis.com.br

Milhares de livros grátis para download.

CLÁUDIO PIRES VIANA

O EDUCADOR: ANGÚSTIA E LIBERDADE

Uma leitura ontológica, fenomenológica e existencialista do sentido de ser educador em tempo de mal-estar docente

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás para obtenção do título de Mestre em Educação.
Linha de Pesquisa: Cultura e Processos Educacionais

Orientador: Prof. Dr. Adão José Peixoto

GOIÂNIA
2008

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

(GPT/BC/UFG)

Viana, Cláudio Pires.
V614e O educador [manuscrito] : angústia e liberdade – uma leitura ontológica, fenomenológica e existencialista do sentido de ser educador em tempo de mal-estar docente / Cláudio Pires Viana. – 2008.
183 f.

Orientador: Prof. Dr. Adão José Peixoto.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, 2008.

Bibliografia: f. 177-183

1. Educadores – Fenomenologia existencial 2. Educadores – Angústia 3. Educadores – Mudanças sócio-educacionais I. Peixoto, Adão José II. Universidade Federal de Goiás**. Faculdade de Educação**. III. Título.

CDU : 37.011.31:142.32

CLÁUDIO PIRES VIANA

O EDUCADOR: ANGÚSTIA E LIBERDADE

Uma leitura ontológica, fenomenológica e existencialista
do sentido de ser educador em tempo de mal-estar docente

Dissertação defendida no Curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, para obtenção do grau de Mestre, aprovada em 27 de Junho de 2008, pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Prof. Dr. Adão José Peixoto
Doutor em Filosofia pela USP
Professor Adjunto da FE/UFG
Orientador/Presidente da Banca

Prof. Dr. Ildeu Moreira Coêlho
Doutor em Filosofia pela USP
Professor Adjunto da FE/UFG

Prof. Dr. Simeão Donizeti Sass
Pós-Doutor em Filosofia pela UFSCAR
Professor Adjunto da Universidade Federal de Uberlândia

Este trabalho é dedicado aos meus pais José Pires Viana e Gercina Neres Pires, meus referenciais de vida e existência, simples e significativa.
É dedicado também ao meu filho Pedro, minha razão de existir.
E especialmente à Giltane Oliveira Viana, minha amada companheira na existência e no ofício de educadores que somos.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador Adão José Peixoto, pelo rigor e incentivo à autonomia e à liberdade acadêmica.

Ao professor Ildeu Moreira Coêlho, pela obra marcante e pelas significativas contribuições.

Aos professores Rodolfo Petrelli e Simeão Donizeti Sass pela honra da presença na Banca de Qualificação e Defesa e pelas contribuições.

Às professoras Isabel Ibarra Cabrera, Maurides Macedo, Orlinda M. F. Carrijo Melo e Ângela Cristina Belém Mascarenhas pelas contribuições nas disciplinas e pelo encontro a mim permitido como educador/educando no tempo/espaço da ação educativa.

Às minhas irmãs, Sirlene e Vanda, pela força e pelo apoio nos momentos decisivos da minha vida. Aos meus sobrinhos, João Guilherme, Samuel e Rafaela, e aos meus cunhados Ronaldo e Antônio.

Ao meu grande amigo Roberto Antônio Penedo do Amaral, pela amizade incondicional, pela atitude fenomenológica formadora e pelo referencial de existência e intelectualidade irremediavelmente livres.

Ao amigo e compadre Adão Francisco de Oliveira, o irmão que não tive. Pelo encontro e formação humana, existencial e política, neste tempo-espaço que denominamos *vida*.

À minha comadre Valdimeires e à minha querida afilhada Amoriara, meu carinho sempre.

Aos meus amigos Bira Francisco, Gislene e Nelson, pela alegria irremediável.

À minha amiga Geovana Reis, pela dialética e pelas discussões ontológicas e antológicas.

À Gilsa e Willian, pelo convívio amigo.

À Zezé e Alda Mírian, exemplos de educadoras no ofício da humana docência.

Aos amigos que contribuíram e que vêm contribuindo para a minha formação existencial: Esmeraldina, Cláudia, Luciano, André, Luiz Fernando, Cida, João de Oliveira, Dalva, Joãozinho, Edvar, Zé Carlos, Álisson, Betinho, Rosália, Seu Arnóbio, Leila, Aninha, Dico, Eva, Clene, Gisélia, Tadeu, João Marcos, Emanuel, Mônica, Uene, Alexandre, Talita, Ítala, Janaína, Milton, Suely.

À Gláucia, pela ajuda.

À professora Maria Genoveva, pela acolhida na vida educacional e profissional.

Aos meus colegas da Escola Municipal César da Cunha Bastos, pela paciência, compreensão, apoio, carinho e amizade de todos.

Aos colegas da Secretaria Municipal de Educação.

Aos colegas do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Fenomenologia: Professor Adão Peixoto, Flávio Barbosa, Ricardo Almeida, Daniel Sotelo, Lúcia Ribeiro, Lydia Milano, Ana Kelly Souto, Carlos Cardoso, Enilda Bueno, Eurípedes Rodrigues, Áurea Vieira, Ana Cristina, Giltane Viana, Gisella Almeida, Laura Ramos, Anna Rita Araújo, Nickerson Douglas, Liliane Tosta, Luiz Gomes, Maria de Fátima, Maxwell Araújo, Michelle Oliveira, Rita de Cássia, Professor Rodolfo Petrelli, Rogério Sousa, Sandra Chaves e Professor Ramon.

Primavera nos dentes

João Apolinário e João Ricardo

Quem tem consciência para ter coragem
Quem tem a força de saber que existe
E no centro da própria engrenagem
Inventa a contra-mola que resiste

Quem não vacila mesmo derrotado
Quem já perdido nunca desespera
E envolto em tempestade, decepado
Entre os dentes segura a primavera

RESUMO

A história das últimas décadas tem sido a de uma sociedade que muda e que revela a perplexidade humana diante de um mundo marcado pela velocidade das imagens, dos sons, da comunicação. As relações entre os homens se esvaem pelos meandros de uma sociedade competitiva e individualista, mas que, contraditoriamente, exige do indivíduo a capacidade de ser múltiplo, flexível, ilimitado e universal. Essas mudanças influenciam decisivamente o modo como os sujeitos se relacionam entre si e com o mundo. E sendo a educação um fenômeno essencialmente relacionado ao modo de ser e de existir dos sujeitos, também está envolta a esse processo de transformação. Educadores e educandos vivenciam na sua cotidianidade os conflitos inerentes a esse modelo sócio-educacional contraditório. Especificamente no caso do educador, ocorre um distanciamento do sujeito em relação ao seu próprio ser e a essência mesma de sua prática. Ao se ver ilhado frente às mudanças sócio-educacionais, o educador se depara com uma intensa crise de identidade, pois tais mudanças passam a servir como um pretexto ideológico para exigir deste profissional a assunção dos fracassos escolares, o que se torna um insuportável fardo sobre seus ombros. O processo de degradação da profissão docente, sua crescente proletarização e a conseqüente perda do *status* que seu ofício possuía, leva o educador a uma situação asfixiante, geradora de frustrações e decepções, lhe propiciando um verdadeiro *mal-estar docente*, por meio do qual um sentimento de renúncia e desilusão parece tomar o seu modo de ser e de existir. A temática do *mal-estar docente* é bastante premente nos meios acadêmicos a partir de análises sociológicas e psicológicas. Este trabalho, entretanto, apresenta uma outra perspectiva, um outro olhar, diferente das investigações científicas sobre a questão. Buscando compreender e refletir sobre essa realidade, se propõe a fazer uma leitura fenomenológica e existencialista do sentido de ser educador na contemporaneidade. Um sujeito, cuja ação está posta entre a angústia que o toma e a liberdade do vir-a-ser humano. Para tanto, terá como referencial teórico o pensamento do filósofo, romancista e dramaturgo francês Jean-Paul Sartre, que oferecerá os fundamentos filosóficos necessários para realizar, após a apresentação dos princípios e conceitos da ontologia fenomenológica existencial, uma leitura da situação do educador nesses tempos de mal-estar, destacando o paradoxo da liberdade humana e relacionando-o com a ação educativa.

ABSTRACT

The history of the last decades has been about a changing society that reveals the human perplexity face a world marked by the speed of images, sounds and communication. The relation between men has been falling away through a competitive and individualist society; society that, in a contradictory way, demands of the individual a capacity of being multiple, flexible, unlimited and universal. Decisively, these transformations influence the way men relate to each other and with the world. As education is a phenomenon mainly related to men's way of being and living, it has also been associated to this process of transformation. Due to this contradictious socio educational model, educators and pupils face conflicts in their every day life. In the educator's case there is a detachment between the individual himself and his own practice. When the educator sees himself isolated due to the socio educational changing, he faces a deep identity crisis, as such changing serve as an ideological excuse to demand from this professional academicals failures, which becomes an intolerable burden over his shoulders. The degradation process of the educator's career as well as his increasing proletarianization and the consequent loss of the *status* of his profession, take the educator towards a suffocating position that generate frustrations and deceptions. In addition, this creates a true discomfort, through which a feeling of renounce and disillusion emerge in the educator way of being and living. Seeking to understand and reflect about this reality, this work proposes to do an ontological, phenomenological and existentialist reading about the reason of being an educator in the contemporaneity. The action of an individual is situated between the torment that guides him and the freedom of being a human. For this reason, this research will have as a theoretical reference the though of the French philosopher, novelist and dramatist Jean-Paul Sartre, who will offer the required philosophical base to realize, after the presentation of the ontological, phenomenological and existentialism concepts, a reading about the educator's condition in this time of discomfort; contrasting the paradox of the human freedom and connecting it with the educational action.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

Ser educador: um olhar a partir da ontologia fenomenológica existencial....10

CAPÍTULO 1 – FENOMENOLOGIA E EXISTÊNCIA....15

1. A relação corpo, consciência, mundo e vida....15
2. A fenomenologia e o conceito de intencionalidade....21
3. O mundo da vida, a atitude fenomenológica e a vivência intencional....33
4. A fenomenologia existencial e o sentido do "ser-no-mundo"....37

CAPÍTULO 2 – A ONTOLOGIA FENOMENOLÓGICA EXISTENCIAL DE JEAN-PAUL SARTRE....43

1. Radicalização fenomenológica e a translucidez da consciência....44
2. A concepção fenomenológica do Ser e o Nada....55
3. A liberdade e a angústia....60
4. Facticidade e a liberdade situada....68
   - 4.1. Meu lugar: o espaço como adversidade....73
   - 4.2. Meu passado: a história como adversidade....75
   - 4.3. Meus arredores: a adversidade do imprevisível e do ineditismo....77
   - 4.4. Meu próximo: a relação de conflito com o outro....80
   - 4.5. Minha morte....83
5. A Má-fé....88
6. Existencialismo e a dialética da historicidade 91
7. O campo prático-inerte, o conflito e a compreensão....100

CAPÍTULO 3 – O EDUCADOR: ANGÚSTIA E LIBERDADE 106

1. O mal-estar docente e a angústia do educador....106
   - 1.1.As mudanças sócio-educacionais e a função do educador: a concepção sociológica de mal-estar docente....106
   - 1.2.*Burnout*, a síndrome da desistência: a concepção psicossocial de mal-estar docente....118
   - 1.3.O mal-estar do educador: um olhar a partir da ontologia fenomenológica existencial....127

1.3.1. O fato e o sentido: a tensão entre a objetividade e subjetividade.....127
1.3.2. A náusea e a angústia do educador.....131
2. O educador e a liberdade 145
2.1. Fenomenologia existencial e a dimensão ontológica do ser educador.....146
2.2.Facticidade e a situação do educador: a ação educativa para a liberdade.....157

CONSIDERAÇÕES FINAIS
O homem não escapa da educação. O homem está condenado a ser livre.....171

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....177

INTRODUÇÃO

SER EDUCADOR: UM OLHAR A PARTIR DA ONTOLOGIA FENOMENOLÓGICA EXISTENCIAL

Há a consciência e há o mundo. No enlear dessas dimensões, a existência.

Somente o ser humano existe, pois somente a ele é dada a possibilidade de consciência do mundo. Dessa relação surge o sentimento de vitalidade: consciência é vida, existência encravada num mundo de significados. Ao significar o mundo que dialeticamente o envolve, o ser humano expressa valores, inculcando-os, produzindo-os, reproduzindo-os, questionando-os, transformando-os. Impregna o mundo com sua subjetividade, humanizando-o, na mesma medida em que se repleta de um poder de significação a partir da relação com esse mesmo mundo que se lhe manifesta e lhe toma por inteiro. O homem humaniza o mundo e por ele é "mundanizado".

Nessa relação existencial eis que também mais uma dimensão se lhe imbrica e nela se insere de modo tal que dela não se distingue: a educação. Existir é educar, educar-se e ser educado, como já anunciara Brandão: "ninguém escapa da educação" (BRANDÃO, 1995, p. 7). Trata-se de um fenômeno que ocorre sistematicamente, permanentemente e continuamente dentro e fora dos limites burocráticos de qualquer instituição a qual se possa atribuir um nome, como, por exemplo, *escola*. A educação é parte integrante e inseparável da relação objetiva e subjetiva que estabelecemos com o tempo-espaço que vivenciamos. Por isso não é um fenômeno neutro e isolado da sociedade. Em todas as formas em que ela se apresenta, possui fins que estão essencialmente vinculados a uma concepção filosófica, política e ideológica de mundo e de ser humano que se pretende formar, no ideal formulado por seu contexto histórico. E nesse mesmo contexto, traz em si, dialeticamente, o germe da perpetuação ou da transformação dos valores culturais estabelecidos.

A partir dessa relação, as instituições sociais passam a assumir a incumbência de educar o indivíduo com as concepções de mundo, de sociedade e de ser humano que vigoram no contexto em que essas instituições são forjadas. Os valores produzidos pelo meio social são assumidos pelo sujeito em formação que, por sua vez, se encarrega de reproduzi-los ou questioná-los, o que poderá representar a produção de novos valores sociais que serão

assimilados ou transformados por outros sujeitos da sua mesma geração ou de gerações futuras. Dessa forma, a educação possui esse caráter dialético: os homens, como consciência, constroem e dão sentido ao seu mundo; e este mundo, por sua vez e concomitantemente, forma os homens.

Partindo dessa perspectiva, o conceito de educação se amplia. Transcende a concepção estreita de localidade, de lugar, de institucionalização burocrática, e passa a ser concebida numa dimensão ontológica, a partir da complexidade exigida pelo próprio conceito de formação e desenvolvimento humano. A educação é a vida, a própria existência humana.

Se a educação é a *vida* independentemente da sua institucionalização, o *lócus* onde ela ocorre é o próprio *mundo*. Nessa concepção, *a vida* (o tempo) e *o mundo* (o espaço) se confundem, se amalgamam. *Educação, vida e mundo* possuem um único sentido, posto que também possuem a mesma matéria e potência: o ser humano. Só o ser humano pode educar, educar-se, ser educado e ter um mundo a ser transformado. Nessa perspectiva, todo ser humano, na sua singularidade, é um educador/educando existencial, o que implica a máxima freireana segundo a qual "o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa" (FREIRE, 1987, p.68).

Mas há um mundo repleto de desencanto em que a realidade parece definhar a quimera humana em nome de um pragmatismo nefasto. Um mundo estranho, no qual o sujeito já não se percebe como tal, estando à mercê das circunstâncias, como um títere em um palco, cujo cenário, figurino e texto foram mudados à sua revelia, cumprindo a tarefa de interpretar um papel para um personagem não escrito por ele.

Esse é o mundo contemporâneo, em que um turbilhão de imagens, sons e informações confundem e atordoam o homem que se vê diante da falácia imposta de que a ciência e a tecnologia seriam o caminho para a redenção humana, mas que na verdade parecem contribuir para o seu encarceramento e claustrofobia existencial. Com suas cores, sons, simulacros e parafernália tecnológica, esse mundo vem progressivamente arrochando os grilhões que prendem o sujeito a um viés absolutamente desumanizador. Debord, ao analisar essa questão, afirma que

> Quando o mundo real se transforma em simples imagens, as simples imagens tornam-se seres reais e motivações eficientes de um comportamento hipnótico. O espetáculo, como tendência a *fazer ver* (por diferentes mediações especializadas) o mundo que já não se pode tocar diretamente, serve-se da visão como sentido privilegiado da pessoa humana.

> (...) O espetáculo é o herdeiro de toda a *fraqueza* do projeto filosófico ocidental, que foi um modo de compreender a atividade dominada pelas categorias do *ver*; da mesma forma, ele se baseia na incessante exibição da racionalidade técnica específica que decorreu desse pensamento. Ele não realiza a filosofia, filosofiza a realidade. A vida concreta de todos se degradou em universo *especulativo*. (...) O espetáculo é a realização técnica do exílio, para o além, das potencialidades do homem; a cisão consumada no interior do homem (DEBORD, 1997, p. 18-19).

Estranho mundo novo! *A sociedade do espetáculo* parece impor ao sujeito a condição de objeto na medida em que "o eu do homem social não se reconhece mais em si mesmo, mas se busca no exterior, entre as coisas; seus meios se tornam seu fim" (STAROBINSKI, 1991, p. 35). O espetáculo produz uma razão que passa a orientar a ação humana por um viés meramente técnico, voltada para a produção e para o consumo mercadológico, negando a dimensão humana das práticas sociais.

> O espetáculo é o momento em que a mercadoria ocupou totalmente a vida social. Não apenas a relação com a mercadoria é visível, mas não se consegue ver nada além dela. O mundo que se vê é o seu mundo (...) *Todo trabalho vendido* de uma sociedade se torna globalmente *a mercadoria total*, cujo ciclo deve prosseguir. Para conseguir isso, é preciso que essa mercadoria total retorne fragmentadamente ao indivíduo fragmentado (DEBORD, 1997, p. 30-31).

Esse é um dos grandes simulacros produzidos por esse modelo social. Ao transformar a coisa em sujeito e o humano em coisa, a sociedade do espetáculo acaba por decretar a contemporaneidade como uma grande "caverna global", um mundo da aparência, das imagens, das sombras, a exemplo do que Platão já anunciara em *A República*[1]. Segundo Saramago, "nunca se viveu tanto na caverna de Platão como hoje"[2]. Nesse modelo social, os conceitos de justiça, igualdade e liberdade são escamoteados e se tornam jargões da ideologia. Assim, os homens se imaginam iguais, mas tudo não passa de sombras ao fundo da caverna. Ao procurar se apropriar dos termos como *liberdade, igualdade e justiça*, dando-lhes um sentido meramente ideológico, a sociedade do espetáculo busca se apropriar também do sonho

---

[1] No livro VII de *A República*, Platão apresenta um mito segundo o qual haveria uma caverna subterrânea onde, desde a infância, seres humanos estariam aprisionados por correntes de modo que não poderiam girar a cabeça, ficando tão somente de frente para seu fundo. O interior dessa caverna conseguia captar alguma luz externa, através da qual se projetava imagens das sombras das pessoas, estátuas de seres humanos e animais que circulavam ao seu redor. Ao ver as sombras, os prisioneiros imaginavam tratar das coisas mesmas, uma vez que jamais as viram como elas realmente são. Platão questiona o que ocorreria se um daqueles prisioneiros conseguisse se livrar de seus grilhões e fosse ao encontro da luz que projetava aquelas imagens. Num primeiro momento ficaria completamente cego, uma vez que suas vistas ficariam ofuscadas por ter sempre vivido na escuridão. Posteriormente, descobriria que a luz na verdade é o sol, enxergaria as próprias coisas e saberia que aquelas imagens que sempre observara no fundo da caverna não passavam de sombras. Livre e estupefato, o prisioneiro voltaria ao fundo da caverna e contaria o que viu aos seus companheiros. Estes não acreditariam, caçoariam do colega e até o matariam se insistisse na história.

[2] SARAMAGO, José. In: JARDIM, João e CARVALHO, Walter. *Janela da Alma.* Filme documentário, 2001.

humano, da utopia de construção de uma sociedade humanizada, fraterna, fundada no princípio que os gregos denominavam de *philía*.

Então que sonhos mundanos ainda podem ser sonhados? Que utopias ainda restam diante de um mundo impregnado de desencanto? Que realidade é essa que definha a quimera em nome de um pragmatismo nefasto? Qual o sentido de existir, de educar-se, ser educado e educar o outro em um mundo que impõe ao sujeito a condição de objeto, mas que por força de sua própria condição humana não se deixa coisificar? Qual o sentido de ser educador/educando em um mundo que incute no sujeito esse verdadeiro sentimento de *mal-estar existencial*?

Se a existência pressupõe ser necessariamente educador/educando, há aquele ser humano em especial que opta por ser educador na perspectiva do ofício. Sujeito que vivencia o ato de educar na sua forma mais evidente, institucionalizada, mas não menos existencial, uma vez que seu trabalho se vincula essencialmente à formação e ao desenvolvimento humano. Vida e trabalho se relacionando em um mundo cujas contradições são capazes de impor a esse sujeito um sentimento de desilusão e renúncia, frente às adversidades próprias do ato humano de educar que se estabelece no dilema entre a liberdade do vir-a-ser do homem e a angústia imposta pela coercibilidade da desumanização. É este o sujeito que importa ao trabalho que aqui nos propomos, entendendo que

> Tanto o homem como a educação estão em crise neste momento histórico e precisam ser retomados em seus modos existenciais. O ponto de concentração do pensamento deveria ser uma antropologia filosófica. A pergunta inicial deveria ser: "Quem é o homem"? , seguida de outra: "Qual é o relacionamento do homem com o mundo?" (MARTINS, 2006, p. 46).

Assim, fundamentado na ontologia fenomenológica existencial do filósofo Jean-Paul Sartre, este trabalho interroga o sentido de ser educador nesses tempos de mal-estar, partindo do princípio existencialista de que o homem é *angústia* e *está condenado a ser livre.*

Na busca de nosso intento, apresentaremos no primeiro capítulo os fundamentos da fenomenologia de Edmund Husserl, enfatizando o conceito de *intencionalidade da consciência,* considerado o ponto de partida da filosofia de Sartre, se constituindo na base mais original de todo o seu pensamento acerca da consciência, o mundo, a realidade humana e a liberdade. Apresentaremos também os princípios gerais da fenomenologia na perspectiva existencial, compreendendo essa corrente filosófica como uma concepção e um método rigorosos, mas também como uma atitude, um modo de compreender o mundo e de vivenciá-lo; uma filosofia que se pretende "ciência das essências", mas que as repõe na existência, na

relação consciência-mundo, se constituindo em uma nova ontologia que interroga ao mesmo tempo o *ser* e o *sentido* do ser.

Na seqüência, dedicaremos o segundo capítulo ao estudo do pensamento de Jean-Paul Sartre, os conceitos, o alcance e o significado da sua *ontologia fenomenológica existencial,* dos seus fundamentos, da influência e radicalização da filosofia husserliana, a sua versão do existencialismo e os conceitos de *ser*, *nada*, *liberdade, angústia, situação, má-fé* e *compreensão.*

O terceiro e último capítulo é dedicado à leitura do sentido de ser educador na contemporaneidade.

Para esse fim, apresentaremos primeiramente o conceito de *mal-estar docente,* a partir dos estudos de cunho sociológicos desenvolvidos pelo educador espanhol José Manuel Esteve, em que discute os efeitos das mudanças sociais e educacionais, ocorridas nas últimas décadas, sobre o ofício do educador. Posteriormente, faremos a apresentação da temática na perspectiva da psicologia, à luz das contribuições de Wanderley Codo e Iône Vasques-Menezes, que discutem a questão do mal-estar docente utilizando uma outra terminologia, *a síndrome de burnout,* em que há uma ênfase no sentimento de desistência que aflige o educador no contexto contemporâneo. Julgamos necessária essa temática, para que, após as apresentações das perspectivas científicas sobre as dificuldades e problemas enfrentados pela profissão docente, possamos discutir o sentido de ser educador em um mundo repleto de adversidades.

Assim, dedicaremos um tópico desse terceiro capítulo à leitura do mal-estar do educador fundamentada na ontologia fenomenológica existencial de Jean-Paul Sartre, propondo uma outra perspectiva e ensaiando outras possibilidades de concepção desse fenômeno, diferente das análises sociológicas e psicológicas.

Finalmente, encerraremos nossa discussão destacando o paradoxo da liberdade e relacionando-o com a ação educativa e o sentido de ser educador na sociedade contemporânea, compreendendo que sua ação está posta entre a angústia que o toma e a liberdade do vir-a-ser humano. Discutiremos o ser educador numa perspectiva ontológica, enfatizando o ofício de educar como uma ação plena de intencionalidade, de significação do mundo, da educação e da própria existência.

CAPÍTULO 1
FENOMENOLOGIA E EXISTÊNCIA

1. A RELAÇÃO CORPO, CONSCIÊNCIA, MUNDO E VIDA

Os nossos sentidos são aguçados. Em meio a um turbilhão de imagens, sons e sensações, expomos os sentidos e os sentimentos que temos sobre as coisas, os fatos, a vida. São sons que ouvimos e imagens a que assistimos. É o bom paladar, o odor perfeito, sensações térmicas de frio, de calor e de que o tempo não pára, se fazendo dia, noite, verão, inverno. Sensações que nos permitem perceber o mundo, nos fazendo felizes, tristes, apáticos, impotentes, ativos, indiferentes ou indignados, enfim, vivos, graças a uma a vitalidade orgânica e existencial.

Daqui onde estamos, onde pisam nossos pés, vemos e percebemos o mundo. Mas não somente o vemos e o percebemos, também possuímos a capacidade de discernimento, de análise, de construção de conceitos e sentidos mediados pela relação que com ele estabelecemos. O mundo nos antecede e nos transcende no tempo. Ele está aí antes mesmo do nosso nascimento e continuará após a nossa existência. Mas, é na relação que estabelecemos com o presente e com o mundo no qual existimos que a história passa a ter sentido para nós. O passado nos vale porque o presente nos vale, é vital e inevitável, já que no nosso cotidiano há a sensação de que é no "aqui e agora" que se dá a vida de cada um de nós, estando o futuro por ser construído a partir das possibilidades abertas por essa relação. Assim, vamos construindo a nossa história e contribuindo para a construção da história dos nossos pares.

Somos o nosso corpo no mundo e com o mundo. No entanto, além de um corpo, somos também consciência, damos sentido à vida, à existência, numa construção permanente de nosso ser. Estamos aqui, sentindo, percebendo e vivenciando o tempo, as coisas, o mundo. Em outras palavras, cada ser humano é "um corpo-consciência no mundo-vida" (AMARAL, 2003, p. 53). Como bem define Chauí,

> O corpo não é coisa. Não é feixe de nervos, músculos e sangue. Não é central de informação nem receptáculo de estímulos. Não é fisiologia de processos "em terceira pessoa", descritos segundo princípios mecânicos e funcionais que o fazem simples exterioridade de *partes extra partes.* Não é fato inspecionado pelo entendimento. Não é suporte empírico de formas a priori, nem coisa anatômica. Não é idéia clara e distinta, nem o "isto" abstrato da sensação a ser desenvolvido especulativamente pelo espírito. O corpo é um "sensível exemplar" (CHAUÍ, 1988, p. 58).

No corpo não há vida meramente biológica, também há o que nos permite transcender a dimensão do físico, da matéria. A nossa relação com o mundo não se dá somente pelos sentidos, pois temos a capacidade de significar o que sentimos. É esse o mundo no qual existimos e que a nós se manifesta, mundo das sensações, das imagens, dos sons, da informação, da tecnologia, do negócio, da mercadoria, da desumanização, do espetáculo, do mal-estar. Paradoxalmente, nesse e com esse mundo que nos é dada a possibilidade de refletir, construir conceitos, indagar e questionar as coisas, os fatos, os fenômenos, a vida. Nele vivemos dia após dia a nossa existência de maneira intensa e inédita que, ao ser construída permanentemente sem a possibilidade de alcançar a plenitude, permite ao nosso ser uma dimensão que transcende os limites do corpo, do sensível, do palpável e nos lança à condição de *humanos* num constante processo de formação.

Então, algumas questões emergem desse paradoxo. O que existe além do sensível? O que está além do corpo que nos mantém em pé? O que está além do pensar em vão? O mundo sensível é o real ou o é o que pensamos ser real? Somos tão passivos a ponto de nos deixarmos condicionar pelo o que é aparente? O que é aparência? O que é essência? O que é o real? O que é existência? O que é o ser? O que é não-ser?

A relação entre *ser e não-ser*, *essência e existência, consciência e mundo,* é uma discussão recorrente na história da filosofia. Refere-se a uma temática clássica cuja distinção remonta ao alvorecer do pensamento filosófico e representa a preocupação principal da *ontologia*, compreendida como a investigação filosófica que busca os fundamentos, as causas e o ser de todas as coisas, questionando por que existem e por que são o que são, "o conhecimento do Ser, dos entes ou das coisas tais como são em si mesmas, real e verdadeiramente" (CHAUÍ, 1995, p. 210). São essas as questões com as quais a *ontologia* se ocupa: o conhecimento do "*ser enquanto ser",* da *essência dos entes*, por meio de uma interrogação que resume todas as demais: *o que é isto, que é?*

Logo no início de sua *Metafísica,* Aristóteles afirma: "(...) todos os seres humanos desejam o conhecimento. Isso é indicado pelo apreço que experimentamos pelos sentidos" (*Metaf.,* I, 980 a, 22). Essas palavras já anunciam que, diferentemente de Platão[3], a metafísica

[3] Na compreensão platônica, a existência empírica não é uma existência verdadeira. O mundo das idéias é a única realidade, sem o qual o mundo empírico não existiria. O *ser* das idéias é o ser verdadeiro, que despreza o ser do sentido mundano. É o ser concebido como a medida para a verdade das coisas do mundo, pois estas não são em si mesmas verdadeiras. O mundo empírico representa o *Não-ser*, porque não *"é"* propriamente, uma vez que deforma na matéria a idéia, tornando-se pura aparência. Para demonstrar tais concepções, utiliza-se da metáfora conhecida como *Alegoria da Caverna*. Numa dimensão ontológica, a caverna de Platão propõe a ascensão do homem *(ánthropos)* do mundo sensível ao mundo das idéias, sendo a *dialética* o ápice desse

aristotélica considera a essência das coisas naturais e do ser humano não como algo que esteja em um mundo das idealidades, mas sim no mundo da realidade. Encontra-se nas próprias coisas e no próprio homem. É algo que está presente nesse mundo sensível, portanto, não há a necessidade de abandoná-lo para encontrar a essência das coisas em um mundo inteligível, onde somente as idéias dariam conta de alcançá-la.

> Por exemplo, se há algumas substâncias que não têm outras substâncias nem entidades superiores a elas – como alguns afirmam ser as Idéias? Se a essência do bem difere da Idéia, e a essência do animal, da Idéia do animal, e essência do ser, do ser haverá, em primeiro lugar, outras substâncias, entidades e idéias além das afirmadas e, em segundo lugar, estas outras serão substâncias anteriores se a essência for substância. E se as substâncias posteriores forem mutuamente dissociadas, não haverá conhecimento das Idéias e as essências não existirão. (...) De fato, só há conhecimento de uma coisa quando conhecemos a sua essência (ARISTÓTELES, *Metaf.,* VII, 1031 a, 30).

O homem é um ser eminentemente político e, por isso, não está separado das dimensões que permeiam o mundo dos sentidos, o mundo concreto, o da vida pública, da *pólis* e sua atuação política. A *pólis* é uma forma de comunidade definida pela amizade (*philía)*, pela união das pessoas, sem a qual a cidade não existiria. O conceito de amizade, nesse sentido, possui uma dimensão ontológica, é o que define a comunidade*,* pois não há homem sem a *pólis,* assim como não há cidade sem *philía.* Assim, em termos aristotélicos, a *pólis* é o que nos faz humanos, sendo a política constitutiva da essência do homem. Desse modo, afirma plenamente a realidade espiritual, mas em articulação e conexão com a matéria.

Essa também foi uma preocupação de Tomás de Aquino (1225-1274) durante a Idade Média que, ao se fundamentar no pensamento de Aristóteles, "serviu de base na escolástica[4] para sua filosofia realista da ordem, que atribui a cada essência seu lugar próprio na realidade bruta" (LUIJPEN, 1973, p. 142). Na acepção escolástica, a essência de homem pressupõe um objetivismo naturalista, recolocando-o "abaixo de Deus, mas acima dos animais, das plantas e das coisas" (Ibid, p. 142.). Da mesma forma, as essências dos atos humanos são colocadas nesse mesmo lugar, como lajes na *omnitudo realitatis*[5], atribuindo-lhe "seu papel no

---

processo ascendente rumo à essência do *ser*. Trata-se de uma verdadeira *conversão*, uma ruptura radical com o mundo empírico, através de um caminho "rude e empinado" (PLATÃO, *Rep.,* VII, 515 e), como trilhas a serem abertas de maneira ascendente. Nesse processo de conversão da alma (*periagogé*), a possibilidade de contemplação daquilo *que é* representa o máximo da felicidade, o fim primeiro e último da existência humana.

[4] Escolástica corresponde ao período da história da filosofia medieval (século VII ao século XIV). É o período do apogeu da Igreja Católica Romana, quando a filosofia passou a ser ensinada nas primeiras universidades ou escolas, daí a terminologia. De acordo com Chauí (1995, p. 46), os principais nomes dessa filosofia são: Abelardo, Duns Scoto, Escoto Erígena, Santo Anselmo, Santo Tomás de Aquino, Santo Alberto Magno, Guilherme de Ockham, Roger Bacon, São Boaventura, Avicena, Averróis, Alfarabi Algazáli, Maimônides, Nahmanides, Yeudah ben Levi.

[5] *Totalidade do real.*

espetáculo que ela oferece e negligenciando totalmente reter que a origem dessa hierarquia reside na atividade legisladora do 'olhar' do Sendo iluminador do espetáculo e que o constitui tal" (WAELHENS apud LUIJPEN, 1973, p. 142).

A interpretação cristã do pensamento aristotélico a partir do essencialismo realista da filosofia escolástica considera o homem e suas ações ocupantes de um eterno e imutável lugar nesse conjunto de verdades postas pela *omnitudo realitatis.* O homem, dessa maneira, satisfaz a vontade de Deus. Tomás de Aquino, maior representante da filosofia escolástica, assume integralmente essa concepção. É o que nos explica Lauand, ao afirmar que

> A filosofia de Tomás reconhece uma impressionante unidade no mundo material: a mesma estrutura de análise filosófica do ente físico em geral, de uma pedra, digamos, é aplicada a todos os viventes e, também, ao homem, que é um ente espiritual. (...) Mas, se por um lado afirma-se a realidade corpórea, por outro afirma-se, com igual veemência , que há também no homem, uma transcendência no âmbito meramente biológico: certas características que, classicamente, têm sido chamadas de espirituais, ligadas às duas faculdades espirituais da alma humana: a inteligência e a vontade (LAUAND, 2004, p. 9).

Enquanto Platão considera espírito e matéria realidades justapostas, independentes e distintas – sendo o homem primordialmente espírito, e o corpo cárcere do espírito –,Tomás de Aquino assume o realismo aristotélico, concebendo a realidade humana como unidade harmônica de espírito e matéria. "Assim, a dimensão corporal é plenamente afirmada e reconhecida como integrante da natureza humana" (LAUAND, 2004, p. 9).

Entretanto, seria um reducionismo inaceitável se considerássemos a concepção escolástica como mera representação passiva da realidade. De acordo com Luijpen (1973, p. 144), "os textos de Aristóteles e de S. Tomás são bem claros para, se considerados com toda a justiça na escolástica, tornar impossível a teoria do conhecimento como representação passiva da realidade bruta". Assim, há um tema em especial que restringe o seu realismo e o objetivismo radicais: a doutrina do *intelecto agente*. Segundo Tomás de Aquino (*SCG*. 3, 4, 2) "o agente opera segundo o que tem de potência ativa, não segundo o que a ela falta".

Ao pensar o ser do homem como unidade entre espírito e matéria, Tomás de Aquino emprega, também seguindo Aristóteles, os conceitos de *ato* e *potênci*a, *matéria* e *forma*, se posicionando contra qualquer dualismo que pretende cindir no homem, a alma e o corpo, afirmando a união incondicional dessas dimensões. "A alma necessita do corpo para conseguir o seu fim, na medida em que é pelo corpo que adquire a perfeição no conhecimento

e na virtude" (*SCG*. 3, 144), sendo assim dotada de duas potências espirituais, *a inteligência* e a *vontade.*

Na perspectiva do filósofo medieval, o intelecto está em potência em relação às coisas que deve compreender; é receptividade a respeito do real, portanto, a inteligência é uma potência espiritual e o seu campo de relacionamento é a totalidade do ser. Todas as coisas, visíveis e invisíveis, são inteligíveis. No entanto, a relação da inteligência humana com seus objetos não é uniforme, uma vez que há entre os diversos entes aqueles que são mais acessíveis à inteligência.

Deixando-se nortear pela realidade, o intelecto possui uma característica de passividade. Entretanto, as coisas não são inteligíveis em ato, ou seja, o que não *é* não pode tornar-se inteligível por si só, há que se ter um agente que a ele se direcione para que se torne inteligível. Na concepção escolástica, esse *agente* é o intelecto. A inteligência, desse modo, não é meramente passiva. Dotada da capacidade de apreender o universal e o abstrato, não se limita à objetividade concreta, alcançando todo o ser. O intelecto também possui uma dimensão ativa*,* é agente.

> Se, no entanto, a ação termina em uma realidade fora da ação, o impulso do agente tende, pela ação, para esta realidade. Se nela não termina, o impulso do agente tende para a própria ação. Logo, é necessário que todo agente, ao agir, intencione um fim, e este, às vezes, é a própria ação; às vezes, algo produzido pela ação (*SGC*, 3, 2, 1).

Na perspectiva tomista, o conhecimento intelectual, que apreende o ser abstrato, não exclui o conhecimento sensível*,* uma vez que é sobre os dados do conhecimento sensível que atua o intelecto nas duas dimensões que lhe são inerentes: *a passiva e a agente.*

O conhecimento tem sua origem nos sentidos, que apreendem uma imagem na dimensão do sensível (visual, auditiva, tátil, olfativa ou palatável), e uma vez interiorizada, é oferecida à dimensão ativa, agente, do intelecto que a apreende em sua totalidade, produzindo um conceito. Dessa forma, o conceito é meio para a união do intelecto com o próprio objeto.

> O intelecto agente está assim ligado à atividade de aquisição do conhecimento; o paciente, ao estado de saber. (...) O conhecimento é assim uma apropriação imaterial, *intencional* de formas (acidentais ou substanciais) sensíveis ou não, pela quais o sujeito se une à própria realidade do objeto (que tem a forma materialmente, constituindo-o como tal ente). A potência intelectiva de posse de formas está in-formada, conhece (LAUAND, 2004, p. 19-20).

Segundo Tomás de Aquino,

> Dos sinais recebidos pelos sentidos, o intelecto recebe os conteúdos [*intentio*] inteligíveis de que se vale para produzir em si mesmo o conhecimento: daí que a causa próxima da produção do conhecimento não sejam os signos, mas a razão que discorre dos princípios para a conclusão (...) (*De magistro,* art. 1, respostas às objeções, 4).

O *intentio,* esse movimento de intencionalidade do real, não seria possível se considerássemos o intelecto como uma dimensão espiritual totalmente passiva, "logo, não existe só o *intelecto passiv*o, mas também um *intelecto agente,* e sua ação consiste em que o inteligível se constitua como inteligibilidade, graças à "luz" que é ele mesmo" (LUIJPEN, 1973, p. 145). O conhecimento é pura intenção em relação a um objeto, um *in-tendere*[6] que nunca coincide com o objeto intencionado.

Mas o homem não se reduz à inteligência, sendo também *vontade*, a segunda potência espiritual da alma. Há na dimensão humana, como também ocorre com os outros animais, um tender, *in-tendere,* para o objeto, um "apetite".

Todo animal possui a capacidade – exclusivamente no âmbito do sensível, do particular e do concreto – de conhecer e tender ao seu objeto de desejo. Pelo apetite tende a aproximar-se daquilo que ao conhecimento sensitivo se apresenta como bem e a afastar-se do que se apresenta como mal. Assim, do mesmo modo que o cão avista o osso e tende a roê-lo, a ovelha foge ao perceber a presença do lobo.

Além desse apetite sensível, o homem é também dotado "de uma outra potência apetitiva que se articula com o conhecimento intelectual: é a vontade. A vontade é, pois, a potência apetitiva espiritual, o apetite que decorre do conhecimento intelectual" (LAUAND, 2004, p. 20).

> Esta é a razão pela qual podemos nos motivar não só pela obtenção de uma realidade particular e concreta, digamos, um sorvete de creme, mas também ser motivados por: "a justiça", "a dignidade", "o bem", "os direitos do homem", "a honra" etc. Se o objeto formal de todo apetite é o bem, o objeto formal da vontade, enquanto apetite intelectual, é o bem intelectualmente conhecido como tal (LAUAND, 2004, p.20).

Desse modo, a inteligência e a vontade se constituem como potências espirituais da alma que sempre tendem a algo que lhe é exterior, um objeto de seu desejo. Trata-se de um movimento fundamental para a passagem da potência ao ato, da imperfeição à perfeição.

Esses conceitos presentes na gênese da ontologia, do pensamento clássico grego à escolástica medieval, são imprescindíveis para compreendermos os caminhos abertos na

---

[6] Expressão em latim, cuja tradução é "*dirigir-se para", "ter a intenção de".*

história da filosofia, em especial a *fenomenologia,* que abre novas possibilidades para a ontologia na contemporaneidade.

2. A FENOMENOLOGIA E O CONCEITO DE INTENCIONALIDADE.

O conceito de *intentio*, da escolástica, renegado ao esquecimento durante séculos, é retomado na segunda metade do século XIX por Franz Brentano (1838-1917) – teólogo católico e filósofo alemão, profundo conhecedor de Aristóteles – que desenvolve a noção de intencionalidade no plano psicológico. A concepção brentaniana de intencionalidade parte do princípio de que há uma distinção essencial entre "*fenômenos físicos*" e "*fenômenos psíquicos*".

O fenômeno físico é o objeto da percepção externa da consciência, que se apresenta em forma de sinais de uma realidade efetiva e se manifesta à consciência que os significa. Entretanto, o objeto não é simplesmente a coisa em si, mas o correlato da percepção pela consciência. Desse modo, as noções de cor ou de som, por exemplo, só existem relacionados ao psíquico que possui a capacidade de lhes atribuir um significado. O mundo externo está submetido ao fenômeno psíquico, ficando desacreditado como elemento constitutivo em si mesmo da realidade, se manifestando apenas como simples sinais dessa mesma realidade, pois somente o psíquico é de fato verdadeiro, por ser o fenômeno capaz de conferir significado ao mundo físico. Com relação às características próprias dos fenômenos físicos, Brentano argumenta: "Podemos mesmo provar que não existem fora de nós; por isso são simples fenômenos" (BRENTANO, 1944, p. 31).

Ao contrário dos primeiros, os fenômenos psíquicos possuem a característica de serem sempre verdadeiros, por serem objetos de nossa percepção interna. São fenômenos reais e possuem sempre uma correlação com um fenômeno físico e, portanto, são dotados de intencionalidade. Assim "todo fenômeno psíquico está caracterizado por aquilo que os escolásticos da Idade Média chamaram presença intencional (ou mental) e que nós poderíamos chamar – usando expressões não totalmente inequívocas – relação a um conteúdo, direção a um objeto (...) ou objetividade imanente" (BRENTANO, 1944, p. 102).

Os fenômenos físicos, estando imersos na ordem natural, não são dotados de intencionalidade, por se tratar de uma característica exclusiva dos fenômenos psíquicos, os únicos capazes de intencionar objetos distintos de seu próprio ser. Ao estabelecer um critério que pudesse caracterizar os fenômenos psíquicos como opostos aos fenômenos físicos,

Brentano procura legitimar uma nova ciência psicológica, em contraposição à psicologia positivista, que vigorava de maneira predominante naquele momento histórico.

A dimensão da intencionalidade dos fenômenos psiquícos teve influência decisiva no pensamento de Edmund Husserl[7] (1859-1938), aluno de Brentano em Viena, e se tornou o conceito básico de sua *fenomenologia.* Brentano exerceu sobre Husserl uma grande influência. "Por incentivo dele, Husserl dedicou-se à leitura das obras de Aristóteles e, posteriormente, percebeu a necessidade de conhecer, de forma mais aprofundada, as obras de Hegel, Kant, Descartes e outros filósofos, se entregando por completo à filosofia" (PEIXOTO, 2003, p. 16).

O matemático Husserl, após as aulas de filosofia ministradas por Brentano, se insurge contra as correntes filosóficas e científicas da sua época, no propósito de sistematizar de maneira rigorosa a própria filosofia que, no seu entendimento, passava por um grande momento de crise, como bem expressa essa passagem de suas *Meditações cartesianas:*

> (...) a filosofia ocidental encontra-se, desde meados do século passado, num visível estado de decadência em relação às épocas precedentes. Por toda a parte, desapareceu a unidade: tanto na determinação do objetivo quanto na colocação dos problemas e no método. No início da era moderna a fé religiosa transformou-se cada vez mais em convenção externa, uma fé nova captou e pôs em destaque a humanidade intelectual: a fé em uma filosofia e em uma ciência autônomas. A partir de então, toda a cultura humana devia ser guiada e esclarecida por visões científicas e por esse mesmo caminho reformada e transformada em uma cultura nova e autônoma (HUSSERL, 2001, § 2, p. 22).

Em que pese toda essa crise, Husserl conseguia ainda vislumbrar na filosofia um "campo fecundo de estudos" (PENHA, 1982, p. 28). Para tanto, fazia-se necessário transformá-la em uma ciência rigorosa, com uma fundamentação que lhe desse, de maneira plena, um *status* de saber, "(...) nos permitindo vagar ao acaso no sentido de conceber a idéia de uma ciência fenomenológica que deve transformar-se numa filosofia" (HUSSERL, 2001, § 12, p. 46).

---

[7] Segundo Peixoto (2003, p. 14), Husserl nasceu a 8 de abril de 1859, na cidade de Prossnitz, Morávia, pertencente ao Império Austro-Hungáro. (...) Realizou os estudos secundários nos Liceus de Viena e de Olmutiz. Apaixonou-se pela matemática e pelas ciências. Na Universidade de Leipzig, freqüentou cursos de matemática, de física, de astronomia e de filosofia. Atraído pelo prestígio de célebres matemáticos da Universidade Berlim, como Kronecker e Weierstrass, transferiu-se para essa universidade e optou pela investigação matemática. Sob influência e orientação de Weierstrass, iniciou os estudos sobre o cálculo das variações. (...) Em 1884, retornou a Viena e, "desse retorno data a nova orientação, decisiva, da sua carreira": passou a freqüentar as aulas do Filósofo Franz Bretano. Esse encontro foi para Husserl "uma revelação", uma descoberta da diretriz que o seu pensamento passou a desenvolver e possibilitou a formulação do pensamento fenomenológico.

Contra o que considerava *reducionismos epistemológicos*[8] do racionalismo, do empirismo, do positivismo e da psicologia clássica, Husserl procurou sistematizar uma nova relação entre o homem e o mundo, o sujeito e o objeto, por meio de um percurso fundado na retomada da dimensão humana, reconhecendo nesta a essência mesma do mundo da vida. Dessa forma, endereçou duras críticas às ciências humanas por considerá-las equivocadas na idéia de assumir o mesmo método das ciências da natureza. Husserl considerava que o objeto das ciências humanas possuía suas especificidades que as obrigavam a buscar métodos diferentes. Os postulados teóricos e metodológicos da ciência moderna constituíam, para Husserl, uma ingenuidade.

> Eu disse que o caminho da filosofia passa pela ingenuidade. Este é o começo para criticar o tão altamente celebrado irracionalismo e, ao mesmo tempo, o lugar para denunciar a ingenuidade daquele racionalismo que é considerado como a racionalidade filosófica pura e simples mas que, a rigor, caracteriza a filosofia de toda a Idade moderna, a partir do Renascimento, e que se considera o racionalismo verdadeiro e, portanto, universal. (...) A denominação mais geral que convém a esta ingenuidade é o *objetivismo*, que se configura nos diferentes tipos de naturalismo, na naturalização do espírito. (HUSSERL, 1996, p. 76).

Para Husserl, há que se superar a atitude natural, a concepção do senso comum e do cientificismo, cujos pressupostos estão calcados, respectivamente, na aceitação da aparência como verdade e na absolutização do pensamento científico como algo inquestionável. "Para isso é preciso passar de uma atitude ingênua a uma atitude transcendental na qual a consciência constitui o mundo como fenômeno puro" (ZILLES, 1996, p. 26), uma vez que a "(...) *atitude espiritual natural* não se preocupa ainda com a crítica do conhecimento" (HUSSERL, 1990, 1ª lição, p. 39).

A objetividade e neutralidade da ciência desconsideram, na visão de Husserl, o mundo da vida no qual está posta, não relevando o fator subjetivo da vivência humana que lhe é essencial e se esquecendo do sujeito cognoscente, cuja singularidade reside no fato de que é também sujeito que está no mundo, numa tensão permanente de construção de significado. Sujeito, portanto, que não paira no vácuo, mas se sustenta na relação com o mundo.

Husserl também se contrapõe enfaticamente a uma idéia básica da psicologia clássica de que a consciência abriga em si, em forma de depósito de conteúdos, imagens e

---

[8] Husserl considerava reducionismos epistemológicos o subjetivismo exacerbado do racionalismo, segundo o qual a verdade do conhecimento se dá tão somente pela razão; o objetivismo empirista que, ao contrário do racionalismo, considerava tão somente a dimensão objetiva, a experiência, no processo de aquisição do conhecimento; e sobretudo o positivismo que defendia a neutralidade da ciência, a objetividade e comprovação empírica do conhecimento verdadeiro.

representações do mundo objetivo. Tal concepção condena a consciência a uma dimensão meramente passiva frente à objetividade e, portanto, há que se abandonar a idéia de representação, distinguindo, na consciência, o ato que conhece (*noese*) e o objeto conhecido (*noema*). "Por causa de seu objetivismo, a psicologia não consegue incluir em seu tema de reflexão a alma, ou seja, o eu, que age e sofre, em seu sentido mais próprio e mais essencial" (HUSSERL, 1996, p. 81).

Se opondo a essas concepções científicas, a filosofia para Husserl deve preocupar-se com o rigor e não com a exatidão, pois esta última é própria das ciências empíricas que, por meio de sua metodologia fundada na matematização, possibilita o alcance sem equívocos dos resultados. O rigor, por sua vez, é característica própria das ciências eidéticas, pois lidam com os atos da consciência, cujos atributos são especificamente inexatos. Em defesa de uma filosofia que se pretende rigorosa, mas não exata, e em contraposição aos modelos predominantes de sua época, Husserl argumenta:

> Tornou-se quase lugar comum, na filosofia contemporânea, na medida em que pretende ser uma ciência rigorosa, afirmar que só pode haver um método cognoscitivo comum a todas as ciências e, portanto, também à filosofia. Esta convicção corresponde perfeitamente às grandes tradições da filosofia do séc. XVII, a qual também defendeu que a salvação da filosofia depende de ela tomar como modelo metódico as ciências exactas e, acima de tudo, a matemática e a ciência natural matemática. À equiparação metódica está também ligada a equiparação do objecto da filosofia com as outras ciências. (...) *A filosofia, porém, encontra-se numa dimensão completamente nova.* Precisa *de pontos de partida inteiramente novos* e de um método totalmente novo, que a distingue por princípio de toda ciência natural (HUSSERL, 1990, 1ª lição, p.46-47).

Assim, a filosofia não deve se fundamentar nos fatos, que possam ser mensurados ou experimentados, mas numa *a priori* universal, cujo princípio é partir das "*coisas mesmas*" e como essas se manifestam à consciência. O rigor da fenomenologia husserliana diz respeito à fidelidade ao real, por meio do qual possam ser superados os conceitos prévios, os dogmatismos, as aparências. Nessa acepção, o mundo da vida (*Lebenswelt*) é o objeto da filosofia, que deve ser apreendido na sua totalidade, de forma crítica e com radicalidade. Com relação à questão do rigor, Peixoto afirma que

> O projeto de uma filosofia rigorosa apareceu desde a origem da filosofia. Mas foi Husserl quem conseguiu a sistematização das bases dessa filosofia: a fenomenologia. Por não ter sido o iniciador, mas o sistematizador do pensar filosófico, foi o pensador que recomeçou essa tarefa, agora com o intuito de imprimir-lhe uma orientação segura, tornando-a uma reflexão rigorosa (PEIXOTO, 2003, p. 22).

Husserl inaugura, assim, uma nova concepção filosófica, cujo rigor é capaz de descrever, interpretar e investigar as essências de todos os entes que constituem o fenômeno, fazendo com que a metafísica clássica do *"ser enquanto ser"* fosse superada por uma ontologia contemporânea, cujo estudo se dirige aos entes dotados de essências (*eidos*) próprias e irredutíveis uns aos outros, como forma de ontologias regionais. A essa filosofia, preocupada com a *descrição eidética*, a essência dos entes, dá-se o nome de *fenomenologia*.

Fenomenologia é um termo originado do grego *phainómenon,* que se refere àquilo *que se manifesta, que se mostra, que aparece.* Na história da filosofia, esse termo não é exclusividade de Husserl[9], mas foi ele quem sistematizou de uma maneira rigorosa os fundamentos de uma concepção de ciência e filosofia, de um método e uma atitude intelectual especificamente filosófica denominada fenomenologia.

Immanuel Kant (1724-1804), um dos filósofos modernos a utilizar o termo, defende a concepção de que a realidade é dividida em dois grandes reinos ou modalidades: *fenômeno* e *as coisas em si* (*noúmeno*). Segundo o filósofo,

> A análise do metafísico divide o conhecimento puro a priori em dois elementos muito diferentes: o das coisas dos fenômenos e o das coisas em si. (...) a veracidade do resultado que obtemos nesta primeira apreciação do nosso conhecimento racional *a priori* nos é dada pela contraprova da experimentação, pelo fato desse conhecimento se referir a fenômenos e não às coisas em si que, conquanto reais em si mesmas, se mantém para nós incognoscíveis. (KANT, 2006, p.31).

O primeiro elemento, o *fenômeno* na elaboração kantiana, se refere àquilo que se mostra ao sujeito do conhecimento pela experiência, sendo possível ser conhecido, uma vez que se encontra sujeito às normas da sensibilidade, do conhecimento e da razão. Por sua vez, o segundo elemento kantiano (*noúmeno)* é tudo aquilo que o sujeito do conhecimento não consegue atingir ou conceber por meio da experiência, sendo, pois, o que é dado pelo pensamento puro, o que nunca se apresenta à sensibilidade, não podendo dessa forma jamais ser conhecido, uma vez que é algo próprio das idealidades inalcançáveis. Não é dada ao homem a possibilidade de conhecer o *noúmeno*, pois se trata de algo próprio da alma, de uma realidade tida como totalidade, cuja existência é o ser originário.

[9] Segundo Peixoto (2003, p. 18), o termo fenomenologia foi empregado por vários pensadores antes de Husserl. O primeiro a utilizá-lo foi J. H. Lambert na obra *Novo órganon*, em 1764, em que a fenomenologia aparece como teoria da ilusão, estudo das fontes do erro. Kant faz referência ao termo em 1770, numa carta a Lambert, em que chama *phaenomenologia generalis* a disciplina propedêutica que deve preceder a metafísica. Em 1772, novamente o utiliza na carta a Marcus Herz, ao apresentar o plano de uma obra, publicada em 1781 com o título *Crítica da razão pura.* (...) Foi com a obra *Fenomenologia do espírito* (1807), de Hegel, que o termo fenomenologia passou a ser uso corrente no meio filosófico. (...) Podemos dizer que, para Hegel, a fenomenologia é a ciência que estuda as vicissitudes do espírito, o seu movimento, o caminho que percorre no desenrolar da história.

Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) amplia o conceito de fenômeno, ao compreendê-lo como tudo o que aparece à consciência, sendo que a própria consciência mostra-se a si mesma e, por isso, também se constitui em um fenômeno. É o que o filósofo afirma em *Fenomenologia do espírito:*

> Com efeito, a consciência, por um lado, é consciência do objeto; por outro lado, consciência de si mesma: é consciência do que é verdadeiro para ela, e consciência de seu saber da verdade. Enquanto ambos são *para a consciência*, ela mesma é sua comparação: é *ela mesma* que seu saber do objeto corresponde ou não a esse objeto (HEGEL, 2002, p. 79).

Em outro momento, Hegel define:

> Por isso, se chama *fenômeno*; pois aparência é o nome dado ao ser que imediatamente é em si mesmo um não-ser. Porém, não é apenas um aparecer, mas sim um fenômeno, uma totalidade do aparecer. Essa totalidade como totalidade ou universal é o que constitui o interior: o jogo de forças com sua reflexão sobre si mesmo (HEGEL, 2002, p. 115).

O movimento dialético da fenomenologia hegeliana se fundamenta numa situação histórico-dialética de uma consciência que é fenômeno para si mesma no próprio ato em que constrói o saber de um objeto que a ela se manifesta. Por isso, ao afirmar que a consciência se torna as próprias coisas, determinou a indistinção entre a consciência e o mundo objetivo, estabelecendo o fenômeno como uma unidade de síntese: o mundo e a consciência; o *ser* e o *não-ser*. "Assim, Hegel transfere para o próprio coração do sujeito – para o seu saber – a condição de *fenômeno* que Kant cingira à esfera do objeto" (VAZ, 2002, p. 15).

Husserl amplia ainda mais o conceito de fenômeno, acatando alguns aspectos das noções de Kant e Hegel, mas empreendendo, por outro lado, rigorosas críticas a essas concepções. Para ele, há um equívoco no pensamento de Kant quando este defende que *fenômeno e noúmeno* são modalidades distintas da realidade. Tal equívoco reside no fato de que as idealidades abstratas são objetos que se manifestam à consciência e, portanto, também são fenômenos. Assim, embora Kant tenha pousado "o olhar do seu espírito" no campo fenomenológico, não foi "capaz de se apropriar dele e de reconhecê-lo como campo de trabalho de uma ciência eidética própria e rigorosa "(HUSSERL, 2006, § 62, p. 141). Desse modo, "a dedução transcendental da primeira edição da *Crítica da razão pura* já se move propriamente em solo fenomenológico; Kant, porém, o interpretou equivocadamente como psicológico e, por isso, abriu mão dele" (HUSSERL, 2006, § 62, p. 141).

Na perspectiva husserliana, não há nada fora da consciência que não possa ser apreendido e significado. Os valores, a cultura, o conceito de verdade, os sentimentos, as

ações humanas e suas qualidades também se constituem em fenômeno, pois este não se restringe às coisas físicas passíveis de sensibilidade nem somente aos entes da natureza, objetos das Ciências Naturais, mas também às coisas próprias das idéias, do pensamento, como os entes estudados pela matemática ou pela lógica. "Fenômeno é tudo aquilo que podemos ter consciência, de qualquer modo que seja" (ZILLES, 1996, p. 17). Nesse sentido, não há a "*coisa em si*" incognoscível, conforme entendia Kant. Tudo o que há no mundo é fenomenal, sendo o próprio mundo um fenômeno, pois é aquilo que se apresenta diretamente à consciência, sendo que esta, no entanto, diferentemente do que afirmava Hegel, possui uma essência diversa das essências das coisas objetivas, pois é aquilo que dá sentido a elas. A consciência não é o mundo, por isso nele não se dissolve se tornando mais uma coisa objetiva dentre outras coisas objetivas, mas é o que dá significação a elas, por meio da relação que estabelece com o próprio mundo.

O fenômeno é o mundo, cuja essência é totalmente distinta do ser da consciência. Contudo, há também uma distinção entre o mundo interior, que Husserl denomina de *mundo transcendental*, e mundo exterior ou *mundo transcendente***.** "Deste modo o ser transcendente é o ser real ou empírico enquanto o transcendental é o irreal ou ideal, mas não fictício" (ZILLES, 1996, p. 18). Há o mundo e há a consciência. São seres distintos na sua essência, mas absolutamente indissociáveis. O mundo das "coisas" transcendentes depende totalmente da consciência. A realidade é essencialmente privada de autonomia, carece do caráter do absoluto, é somente algo que, em princípio, não é senão intencionável; algo que aparece a uma consciência que lhe atribui um sentido.

Na interpretação fenomenológica, o que se nos apresenta como evidência deve necessariamente ser passível da vivência humana. Ao se voltar para o mundo vivido, refletindo e descrevendo-o como ele se manifesta na sua pureza original, a fenomenologia de Husserl propõe a superação da atitude natural, esse contato imediato com o mundo das ciências e do senso comum, para que se possa chegar à essência mesma das coisas. Assim, o fenômeno mundo é aquilo que se manifesta para a consciência, e como não há consciência separada do mundo, toda consciência é consciência de alguma coisa, é *intencionalidade.* Eis o conceito fundamental da fenomenologia. Sobre essa questão Husserl afirma que

> As vivências cognitivas – e isto pertence à essência – têm um *intentio*, visam (*meinem*) algo, referem-se, de um outro modo, a uma objectalidade, mesmo que a objectalidade não lhes não pertence. E o objectal (*Gegenstandlich*) pode aparecer, pode ter, no aparecer, um certo dar-se, enquanto que ele, não obstante, não está como ingrediente *(reell)* no fenômeno cognitivo, nem é em mais nenhum sentido *cogitatio*. Elucidar a

> essência do conhecimento e trazer à autopresentação as relações de essência, que a ele pertencem, quer pois dizer: perscrutar esta referência, que corresponde à essência do conhecimento. (HUSSERL, 1990, 4ª lição, p. 83).

Husserl apreendeu o conceito de intencionalidade brentaniana, aceitando a propriedade característica dos fenômenos psíquicos, em especial a idéia de intenção e referência intencional a um objeto. Contudo, torna a terminologia mais precisa aos seus propósitos, evitando a expressão *"fenômenos psíquicos*", cunhada por seu mestre, substituindo-a por *"vivências intencionais"* ou *"atos"*. A concepção husserliana de intencionalidade não é restrita ao plano psicológico, como defendia Brentano, que a considerava tão somente como uma característica geral dos fenômenos psíquicos.

> Se admitimos a intencionalidade seguindo os passos de F. Brentano, dizemos: caráter fundamental da minha vida psíquica, é uma propriedade real, que pertence a mim, homem – como a todo homem –, à minha interioridade puramente psíquica, e Brentano já fez dela o ponto central da psicologia empírica. O *eu* desse início permanece um *eu* natural; permanece assim como todo o desenvolvimento posterior do problema, no terreno do mundo mostrado. Prosseguimos, portanto, de maneira bem racional: tudo o que existe e vale para o homem, para mim, existe e vale no interior da minha própria consciência; e essa última em consciência de mundo, assim como em sua atividade científica, não se ausenta dela mesma (HUSSERL, 2001, § 40, p. 97).

A principal característica da consciência, na acepção de Husserl, é ser intencional. A consciência sempre é consciência de alguma coisa e sua dimensão intencional é o que define as relações essenciais entre atos mentais e mundo externo.

Com esse conceito, a fenomenologia estabelece uma nova forma de conceber a relação entre a subjetividade e a objetividade, o pensamento e o ser, o homem e o mundo, ao demonstrar que todos os atos da consciência visam um objeto. A consciência é constituída por atos (*noese*) que visam o mundo (*noema*). "Assim, várias *noesis* podem referir-se a um único *noema*" (PUGLIESI, 2001, p. 18).

A noção de intencionalidade é própria do ato de conhecimento, estabelecendo como característica fundamental desses atos o fato de sempre se dirigirem a algo. A consciência não é concebida como um em si, algo estanque em relação ao mundo. A intencionalidade implica o fato de a consciência ser consciência voltada ao mundo, sempre consciência de algo. Entre consciência e objeto não há mais a necessidade de uma consciência que constitua seus objetos, ou ainda de objetos que constituam uma consciência, mas sim, uma intencionalidade, que é um movimento entre uma consciência que só é, se direcionada ao objeto, que por sua

vez, se manifesta como intencionável a essa consciência. O sujeito aparece como essencialmente referido ao objeto, e o objeto como essencialmente dado ao sujeito.

Nesse sentido, a *intencionalidade* a que Husserl se refere é "aquilo que caracteriza a *consciência* no sentido forte" (HUSSERL, 2006, § 84, P. 190), "não significa mais que essa potencialidade fundamental e geral que a consciência tem de ser consciência de alguma coisa, de conter, em sua qualidade de *cogito,* seu *cogitatum* em si mesmo" (HUSSERL, 2001, § 14, p.51). A afirmação da consciência intencional, um dos grandes legados de Husserl à filosofia, supera totalmente a dicotomia entre sujeito e objeto posta principalmente pelos racionalistas e empiristas. Homem e mundo, na concepção fenomenológica, formam uma unidade, sendo que um é essencial à existência do outro. A consciência do sujeito do conhecimento, o sujeito transcendental, é o ato que dá significado ao mundo, que no mesmo movimento se manifesta ao sujeito: só existe o mundo porque existe o humano e porque este tem consciência do mundo. Assim, a vivência humana *(Erlebnisse)* é tudo que encontramos na consciência, por meio da qual orienta e impulsiona o sujeito para o objeto. "Por um lado, intencionalidade significa que a consciência só existe como consciência de algo. Por outro, o objeto só pode ser definido em sua relação com a consciência por ser sempre objeto-para-um-sujeito" (ZILLES, 1996, p. 30). É por meio da intencionalidade que o mundo se manifesta como fenômeno para a consciência que, ao visá-lo, atribui-lhe sentido. "A consciência enquanto intencionalidade é o ato de expandir-se para o mundo e de apreendê-lo nos atos vivenciais e de abraçar seus próprios atos" (PEIXOTO, 2003, p.26).

Há também nessa relação de significação do mundo uma dimensão intersubjetiva. O mundo vivido é sempre o mundo vivido de cada consciência, singularmente considerada, embora sempre intencionalmente dirigida a um objeto ou a uma outra consciência.

> (...) percebo os outros – e os percebo como existentes realmente – nas séries de experiências a um só tempo variáveis e concordantes,e, de um lado, percebo-os como objetos de mundo, não como "simples"coisas da natureza, ainda "também" que o sejam de certa maneira (HUSSERL, 2001, § 43, p. 106).

Na fenomenologia de Husserl a noção de intersubjetividade terá uma importância significativa na discussão sobre a possibilidade de se conhecer a experiência que temos do outro, assim como do mundo objetivo em geral, a partir de minha consciência intencional. O outro só me aparece por meio dessa mediação, das condições presentes de ter apenas consciência de meu *ego* como presença inequívoca e imediata. O outro só existe, nesse sentido da consciência intencional, como uma experiência de meu *ego*.

> Em lugar de meramente existir, ou seja, de se apresentar a nós apenas na crença existencial (naturalmente válida) da experiência, esse mundo é para nós unicamente um fenômeno que cria uma pretensão de existência. Isso tem que ver também com a existência de todos os outros *eus,* na medida em que eles fazem parte do mundo circundante (...) Em resumo, não somente a natureza corporal, mas o conjunto do mundo concreto que me circunda, a partir de agora, não é mais para mim um mundo existente, mas somente "fenômeno de existência" (HUSSERL, 2001, § 8, p. 36).

A consciência transcendental que se pensa a si mesma, a partir dessa relação com o outro e com o mundo, significando-os de maneira vital, ao fazê-lo, o faz a partir de um conceito essencial, o *eu transcendental*, sendo esse o fundamento mais primário da consciência frente ao qual tudo mais deve ser suspenso para nele encontrar também o fundamento da vivência de maneira singular.

A relação consciência-mundo a partir do conceito de *eu transcendental* nos remete a outro conceito da fenomenologia: *a redução fenomenológica* ou *epokhé.* Esse conceito consiste em deixar temporariamente em suspenso, "entre parênteses", todas as convicções, pré-conceitos, juízos e conhecimentos prévios, para que a filosofia possa, enfim, reencontrar o mundo humano na sua pureza original; o mundo que "(...) nessa vida reflexiva está sempre ali; ele é percebido como antes, como conteúdo do que, em cada caso, lhe é próprio" (HUSSERL, 2001, § 8, p. 37). Para o fundador da fenomenologia,

> (...) essa "colocação entre parênteses" do mundo objetivo, não nos põe diante de um puro nada. O que, em contrapartida e justamente por isso, torna-se nosso, ou melhor, o que dessa forma torna-se meu, a mim sujeito que medita, é minha vida pura com o conjunto de seus estados vividos puros e seus objetos intencionais, ou seja, a universalidade dos "fenômenos" no sentido especial e ampliado da fenomenologia (HUSSERL, 2001, § 8, p. 38).

Com o conceito da redução, a fenomenologia husserliana encontra o *ego transcendental* ou puro, pois

> se me coloco acima de toda essa vida e me abstenho de efetuar a menor crença existencial que coloca "o mundo" como existente, se volto exclusivamente para essa vida em si, na medida em que ela é consciência "desse" mundo, então me encontro como *ego* puro, com o cotidiano puro de minhas *cogitationes* (HUSSERL, 2001, § 8, p. 38-39).

Contudo, esse *ego* não é um fato no sentido do eu empírico. Ele se constitui no mundo, que se manifesta à consciência de modo ímpar e singular, se lhe apresentando como transcendental de um modo absolutamente particular, unificado pela consciência que lhe atribui um sentido subjetivo, mas ao mesmo tempo temporal e histórico. "O *ego* constitui-se

para si mesmo em algum tipo de unidade de uma história" (HUSSERL, 2001, § 37, p. 91). É o que nos explica o próprio Husserl, ao afirmar que

> O mundo objetivo, que existe para mim, que existiu ou existirá para mim, esse mundo objetivo com todos os seus objetos encontra *em mim mesmo*, como disse acima, todo o sentido de valor existencial que tem para mim; ele os encontra no meu *eu transcendental* (HUSSERL, 2001, § 11, p. 43)

A idéia defendida por Husserl de que na consciência habita um *eu* baseia-se no argumento de que sem a sua existência a multiplicidade das vivências, que se dá sob a forma de um fluxo de consciências irrefletidas de objeto, não se reuniria na unidade de uma só consciência, o que não permitiria a existência de uma consciência singular, ímpar e inigualável. O *eu* de cada consciência intencional, que dá significado e sentido ao mundo que se lhe manifesta, é uma vivência única e, portanto, esse *eu transcendental* habita esta consciência por ser a possibilidade de unificar esta vivência única a outras vivências singulares passadas, presentes ou futuras, proporcionando uma espécie de *cogito universal*, mas sem se desvincular de sua subjetividade. Assim como todas as demais consciências, o sujeito do conhecimento possui consciência do mundo, mas a partir de sua perspectiva temporal, única e individual. Alves, ao apresentar o ponto crucial da argumentação de Husserl a favor da admissão de um *eu transcendental*, afirma que

> (...) unificar as consciências numa consciência una e única não significa que, factualmente, uma consciência se una a outra do ponto de vista do seu *objecto*, e esta ainda a uma outra, tal como a minha consciência perspectiva actual de Paulo se liga à recordação de o ter visto ontem; unificação significa antes que, por princípio, o fluxo sempre aberto das vivências, que não pode nunca ser dado na sua totalidade como objecto para uma consciência particular, está *à partida e qualquer que seja o seu teor efectivo* subjectivamente unificado sob a forma de um *cogito universal*, de um "eu penso" que abarca em si o conjunto da vida intencional presente, passada e futura da consciência. (ALVES, 1994, p. 13)

Na perspectiva husserliana, esse *cogito universal* que permite a uma consciência afirmar *"eu sou", "eu existo"* ou *"eu penso"* é dado pela facticidade que une o sujeito do conhecimento ao mundo visado pela consciência transcendental que lhe constitui de uma maneira absolutamente particular, ímpar e inigualável. Desse modo, Husserl realiza de maneira rigorosa a sistematização da fenomenologia como a ciência das essências e defende a existência precípua da individualidade de cada consciência, sendo o *eu transcendental* a confirmação da unificação e individualização dessa consciência. Assim, "(...) o *eu sou* transcendental abraça na universalidade de sua vida uma multiplicidade indefinida e inacabada de estados concretos individuais" (HUSSERL, 2001, § 16, p. 55).

Essa multiplicidade inerente à intencionalidade não é esgotada na descrição da essência do fenômeno por meio das vivências da consciência, uma vez que toda descrição atual implica suas potencialidades próprias. Ou seja, o sentido dado ao objeto não se encerra na descrição eidética[10], mas esta é sempre um ponto de partida para múltiplas significações.

> Isso designa um *novo traço essencial da intencionalidade*. Cada estado de consciência possui um "horizonte" que varia conforme a modificação de suas conexões com outros estados e com as próprias fases do seu decorrer. É um *horizonte intencional*, cuja característica *é remeter* a potencialidades da consciência que pertencem a esse mesmo horizonte (HUSSERL, 2001, § 19, p. 62).

Sendo intencional, toda consciência pode se transformar em modos de consciência sempre novos, mesmo intencionando e permanecendo consciência de um objeto idêntico, e só pode ser "consciência de alguma coisa" se aberta a esses horizontes de intencionalidade a que Husserl se refere. Para cada movimento intencional dirigido a um objeto, há uma possibilidade de atribuir um sentido sempre novo. Assim, não somente o sentido é ímpar se relacionado às vivências particulares dos outros *"eus transcendentais*", mas também é inigualável sempre quando uma mesma consciência, em momentos diferentes, intenciona o mesmo mundo.

É assim, sempre se referindo à relação de intencionalidade entre a consciência e o mundo que o conceito de "mundo da vida" (*Lebenswelt)* tem, no pensamento de Husserl, uma atenção privilegiada. Esse conceito se refere àquilo que desde sempre e antes mesmo de qualquer análise científica *já está aí*, constituindo a vivência em ato no seu estado mais original, antepredicativo. É no mundo da vida que a intencionalidade ocorre e essa categoria fenomenológica não se circunscreve ao mundo da objetividade científica, mas sobretudo diz respeito à vivência do *eu transcendental.*

3. O MUNDO DA VIDA, A ATITUDE FENOMENOLÓGICA E A VIVÊNCIA INTENCIONAL

Temos consciência do mundo, do ser na presença espacial, e do que ele nos apresenta de maneira mais evidente. Nós o experimentamos por meio dos sentidos e dos sentimentos,

[10] Segundo Husserl, "a descrição eidética é uma metodologia que entra em ação em toda parte onde objeto e sentido, questões de ser, de possibilidades, de origem e de legitimação se devem abordar com seriedade" (HUSSERL apud PEIXOTO, 2003, p. 29). Com essa metodologia, o ato intencional se direciona à "coisa mesma", apreendendo-a na sua realidade, na sua essência, e fazendo com que esta se lhe manifeste na sua totalidade.

em intuição imediata. Ele se encontra simplesmente aí, ao nosso dispor, estando nós atentos, reflexivos ou não. Do mesmo modo, o tempo se apresenta à nossa consciência, manifestando-se agora, como que se fosse um horizonte infinito, abarcando o passado e o futuro, conhecidos ou desconhecidos.

Estamos no mundo espaço-temporal que à nossa consciência se manifesta, repleto de valores, preconceitos, saberes, temas, regras e explicações científicas. Somos uma consciência espontânea e teórica que se refere a esse mundo no qual nos encontramos e que nos circunda, imersos na vida natural, vivendo nessa *"forma fundamental de toda vida 'atual'"* (HUSSERL, 2006, § 28, p. 75).

> Encontro-me continuamente como alguém que percebe, representa, pensa, sente, deseja etc., e ali me encontro, *na maior parte das vezes,* atualmente referido à efetividade que constantemente me circunda. Pois nem sempre sou assim a ela referido, nem todo cogito em que vivo tem por *cogitatum* coisas, seres humanos, objetos ou estados-de-coisas de meu mundo circundante. (...) Enquanto este for o caso, estarei em *"orientação natural"*. (...) O mundo natural *permanece então "à disposição"*, eu continuo, tanto quanto antes, em orientação natural, *sem ser perturbado pelas novas orientações* (HUSSERL, 2006, § 28, p. 75-76).

É essa percepção imediata do mundo que Husserl define como *orientação ou atitude natural*. É o mundo das ciências e do senso comum, tido como um fato que pode ser amplamente tematizado, analisado, esmiuçado pelo saber da ciência, que nos é dado e aceito. A atitude natural se sedimenta na meta das ciências de orientação natural em conhecer o mundo de um modo mais abrangente, se colocando de uma maneira mais perfeita do que o conhecimento do senso comum e solucionando todas os desafios do conhecimento científico.

> Na orientação natural efetuamos pura e simplesmente todos os atos por meio dos quais o mundo está para nós aí. Vivemos ingenuamente na percepção e na experiência, nesses atos em que nos aparecem unidades de coisas, e não apenas aparecem, mas são dadas com o caráter do "disponível", do "efetivo" (HUSSERL, 2006, § 50, p. 117).

A fenomenologia, então, propõe a ruptura com a tese da atitude natural, própria do homem do senso comum e das ciências, que compreende o real e o conhecimento no plano restrito do empírico, do que pode ser comprovado, dos fatos, da crença ou dos mitos. Para Husserl, há que se superar a atitude natural por meio da redução fenomenológica. *"Em vez de permanecer nesta orientação, queremos modificá-la radicalmente"* (HUSSERL, 2006, § 31, p. 78).

A ruptura com a tese da atitude natural não pressupõe a negação da existência do mundo, das ciências naturais, dos conhecimentos. As realidades do mundo da vida continuam

aí. “No entanto, na atitude fenomenológica ou transcendental há algo de novo e original à medida que a tese geral da existência do mundo sofre uma modificação: é colocada ‘entre parênteses’, ‘fora de circuito’, ‘fora de jogo’ e suspensos os juízos sobre a realidade” (COÊLHO, 1999, p. 63-64).

O que se propõe é que o mundo como fato seja suspenso, mas não o mundo como *eidos*. Isso significa que há um mundo cuja tarefa da consciência é encontrá-lo no que há de essencial, sendo o método fenomenológico a via possível de apreensão dessas essências. Esse encontro com a essência mesma do mundo se faz a partir do eu puro, da consciência e das vivências que a ela são dadas na atitude natural.

> Eu – eu, o homem efetivo – sou um objeto real como outros no mundo natural. Efetuo *cogitationes*, “atos de consciência “ no sentido mais amplo e mais restrito, e tais atos, enquanto pertencentes a este sujeito humano são eventos da mesma efetividade natural. E o mesmo vale para todos os demais vividos, conforme fluxo variável dos quais os atos específicos do eu se iluminam de modo bem próprio, transmudam-se uns aos outros, vinculam-se em sínteses, modificam-se incessantemente. Num *sentido ainda mais amplo* (e sem dúvida menos apropriado), a expressão *consciência abrange todos os vividos* (HUSSERL, 2006, § 33, p. 83-84).

Não há na atitude natural a possibilidade de ver outra coisa senão o mundo natural. É na atitude fenomenológica que se pode encontrar o método de trazer a possibilidade de apreender o sentido mesmo das objetividades.

> Na orientação fenomenológica, nós *impedimos*, em generalidade de princípio, a *efetuação* de todas essas teses cogitativas, isto é, nós “colocamos entre parênteses” as teses efetuadas, e não “compartilhamos dessas teses” para fazer novas investigações; em vez de nelas viver, de as efetuar, efetuamos atos de *reflexão* a elas direcionados, e as apreendemos como o ser *absoluto* que elas são. Vivemos agora inteiramente nesses atos de segundo nível, cujo dado é o campo infinito do conhecimento absoluto – *o campo fundamental da fenomenologia* (HUSSERL, 2006, § 50, p. 117-118).

Com a atitude fenomenológica temos uma filosofia que, diferentemente das ciências de atitude natural, se preocupa com o relato do espaço, do tempo e do mundo vividos, tratando de descrevê-los no que há de essencial, não pretendendo explicá-los ou analisá-los. “A fenomenologia transcendental, como ciência de essências descritiva, pertence, a uma *classe fundamental de ciências eidéticas totalmente diferente* das ciências matemáticas” (HUSSERL, 2006, § 75, p. 163). Sua preocupação é em retornar, por meio da redução transcendental, ao original das coisas, a esse mundo que é anterior ao conhecimento cientiífico que tematiza o mundo, mas que em relação a ele é totalmente abstrato e dependente, pois antes de explicá-lo ou analisá-lo, nós o vivenciamos intencionalmente.

A redução transcendental ou fenomenológica consiste na ação de o *Eu* ficar acima do mundo da atitude natural para conferir-lhe o sentido de fenômeno. Coloca-se o mundo da vida em suspensão para conhecê-lo na essência pela reflexão que a ele se volta. O mundo intencionado é esse pólo de identidade, um campo universal das experiências vividas, imanente e transcendente a esse vivido. Perdemos assim o mundo da vida apenas na aparência para ganhá-lo na sua verdade.

Com a redução fenomenológica todo o mundo da tese natural é posto fora de circuito, restando tão somente a vivência intencional, puro ato vivido, com sua essência própria. Para Husserl, com a refutação de toda a tese da orientação natural, resta tão somente na consciência a presença inalienável do eu transcendental, pois

> o "estar direcionado para", o "estar ocupado com", o "posicionar-se em relação a", o "experimentar", o "sofrer de" esconde necessariamente em sua essência que cada um deles é justamente um raio "a partir do eu" ou, na direção inversa, "em direção ao eu" – e esse é o eu puro, ao qual a redução não pode causar dano algum (HUSSERL, 2006, § 80, p. 183).

O vivido é consciência explícita ou implícita que se volta a seu objeto, seja percebendo-o, sentindo-o, recordando ou imaginando. A essência do vivido não se refere somente a sua condição de consciência, mas também ao objeto de que é consciência.

> Que um vivido seja consciência de algo, por exemplo, que uma ficção seja ficção do centauro determinado, mas que também uma percepção seja percepção de seu objeto "efetivo", um juízo, juízo de seu estado-de-coisas etc., isso não concerne à facticidade do vivido no mundo, especialmente em nexo psicológico fático, mas a essência pura e apreendida na ideação como idéia pura (HUSSERL, 2006, § 36, p. 89).

Husserl adverte, entretanto, que *"não é todo momento real na unidade* concreta de um vivido intencional que tem ele mesmo *o caráter fundamental da intencionalidade"* (HUSSERL, 2006, § 36, p. 90). Há assim uma distinção entre *o vivido intencional* e o *vivido geral.*

> Por *vividos no sentido mais amplo* entendemos tudo aquilo que é encontrável no fluxo dos vividos: não apenas, portanto, os vividos intencionais, as *cogitationes* atuais e potenciais tomadas em sua plena concreção, mas tudo o que for encontrável em momentos reais desse fluxo e em suas partes concretas (HUSSERL, 2006, § 36, p. 89-90).

O vivido intencional constitui o fundamento da intencionalidade, é o que possui seu objeto, atribuindo seu sentido objetivo. "Tão-somente noutras palavras: ter sentido ou 'estar com o sentido voltado para' algo é o caráter fundamental de toda consciência, que, por isso

não é apenas vivido, mas também vivido que tem sentido, vivido 'noético'" (HUSSERL, 2006, § 90, p. 206-207).

Na concepção de Husserl, há também uma distinção fundamental entre ser como vivência e ser como coisa. É da essência regional do vivido ser perceptível de um modo imanente, diferentemente da essência da coisa no espaço, que é simplesmente transcendente, fora da consciência. "Nisso se anuncia justamente a diferença de princípios dos modos de ser, a diferença mais cardinal que existe em geral, a de *consciência e realidade* (HUSSERL, 2006, § 42, p. 100).

> *O ser imanente é, portanto, indubitavelmente ser absoluto no sentido que ele, por princípio,* nulla "re" indiget ad existendum.[11]
> *Por outro lado, o mundo da "res" transcendente é inteiramente dependente, não da consciência pensada logicamente, mas da consciência atual* (HUSSERL, 2006, § 49, p. 115).

Desse modo, o mundo da atitude natural é uma *tese contingente* que se contrapõe à *tese necessária* do eu transcendental. A vivência intencional e o ser real são absolutamente distintos em essência, em que um "verdadeiro abismo de sentido se abre entre consciência e realidade" (HUSSERL, 2006, § 49**,** 116), embora sejam seres que se referem e se vinculam um ao outro.

O mundo espaço-temporal, no qual o ser humano se insere como uma realidade individual e subordinada, é o ser intencional cujo sentido é relativo à consciência, que põe a existência em suas vivências, primeiramente intuitivas e determináveis, mas que em contraposição a essa orientação natural é o ser que atribui um sentido eidético a esse mesmo mundo.

A realidade é totalmente desprovida de independência, tendo apenas a essência de ser intencionável à consciência. O conceito de realidade está contido e é retirado das realidades naturais, que se dá apenas nas unidades da vivência intencional. Assim, a "totalidade do mundo" ou a "totalidade da natureza" são a totalidade das realidades, mas nunca a totalidade do ser, como se fosse absoluta e inquestionável.

> *Uma realidade absoluta vale exatamente o mesmo tanto que um quadrado redondo.* Realidade e mundo são aqui justamente designações para certas *unidades* válidas de "sentido", referidas certos nexos da consciência pura, absoluta, que dão sentido e atestam a validade dele, justamente desta e não de outra maneira, de acordo com a *essência* própria deles (HUSSERL, 2006, § 55, p. 128-129).

[11] "Não carece de coisa alguma para existir". Em latim.

O mundo possui o ser na sua totalidade, mas o possui como certo "sentido", pois pressupõe a consciência e sua vivência intencional. A existência do mundo é um fato indubitável, restando à atitude fenomenológica fundamentar essa existência, no sentido de assegurar que o mundo existe para nós como significado da intencionalidade inerente à consciência. A intencionalidade husserliana é a coexistência consciência-mundo. Com a fenomenologia e seu conceito de intencionalidade, a dicotomia sujeito e objeto, pensamento e ser, posta pelo racionalismo e empirismo está imponderavelmente resolvida.

4. A FENOMENOLOGIA EXISTENCIAL E O SENTIDO DO "SER-NO-MUNDO"

Filósofos que vieram após Husserl e assumiram a fenomenologia como referencial desenvolveram uma nova perspectiva ontológica: Martin Heidegger, Maurice Merleau-Ponty, Karl Jaspers, Jean-Paul Sartre, entre outros. Esses pensadores entendem que além de uma concepção e um método filosófico rigorosos, a fenomenologia é, sobretudo, uma atitude, um modo de compreender o mundo e de vivenciá-lo. Uma filosofia que se pretende "ciência das essências", como queria Husserl, mas concebendo essas essências não somente na dimensão das idealidades nem somente na dimensão do mundo empírico, mas estabelecidas na relação consciência-mundo, repondo-as na existência. Nesse sentido, a fenomenologia, na concepção desses pensadores, toma uma perspectiva existencial e libera a ontologia do histórico problema deixado pelo pensamento clássico, qual seja, o dilema entre o racionalismo *versus* empirismo e idealismo *versus* realismo[12].

O ato intencional é fundamentalmente uma atitude existencial, posto que o mundo passa a ser abarcado pela consciência e com ele estabelece uma relação de tensão e aproximação. A atitude existencial que se funda na atitude fenomenológica de visar o fenomenal – dirigindo-se à coisa mesma, livre de explicá-la por conceitos prévios ou de pressupostos de uma teoria ou crença – é a forma de se estar no mundo e experiênciá-lo de um modo único e intenso. Só há essa oportunidade na transcendência em vida, no ineditismo da existência e na impossibilidade de repeti-la.

---

[12] De acordo com Chauí (1995, p. 68) chama-se *realismo* a posição filosófica que afirma a existência objetiva ou em si da realidade externa como uma realidade racional em si e por si mesma e, portanto, que afirma a existência da razão objetiva. O *idealismo* é a posição filosófica que afirma apenas a existência da razão subjetiva. A razão subjetiva possui princípios e modalidades de conhecimento que são universais e necessários, isto é, válidos para todos os seres humanos em todos os tempos e lugares. O que chamamos realidade, portanto, é apenas o que podemos conhecer por meio das idéias de nossa razão.

Um dos maiores filósofos do Século XX, o francês Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) define assim essa concepção filosófica:

> A fenomenologia é o estudo das essências, e todos os problemas, segundo ela resumem-se em definir essências: a essência da percepção, a essência da consciência, por exemplo. Mas a fenomenologia é também uma filosofia que repõe as essências na existência, e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra maneira senão a partir de sua "facticidade". É uma filosofia transcendental que coloca em suspenso, para compreendê-las, as afirmações de atitude natural, mas também uma filosofia para qual o mundo já está sempre "ali", antes da reflexão, como uma presença inalienável, e cujo esforço todo consiste em reencontrar este contato ingênuo com o mundo, para dar-lhe enfim este estatuto filosófico. É a ambição de uma filosofia que seja uma "ciência exata", mas é também um relato do espaço, do tempo, do mundo "vividos" (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 1).

A ontologia fenomenológica existencial é a busca do sentido dos entes antes que sejam investigados pela ciência e depois que se tornaram estranhos e enigmáticos para a consciência. À interrogação ontológica clássica *"O que é isto, que é?"* acresce-se uma outra *"Para quem é isto, que é?"*. É o que define o filósofo alemão Martin Heidegger (1889-1976), para quem a fenomenologia é a filosofia que faz a passagem do *ôntico* ao *ontológico*[13], ou seja, uma passagem da explicação sobre o que é o Ser à compreensão do seu sentido e como se relaciona com o mundo. "É ao mesmo tempo procura do fundamento e significado do Ser, isto é, Ontologia" (GILES, 1975, p. 211).

> Mas nunca esqueçamos que o Ser de que é questão no caso não é mais aquele da Ontologia escolástica, nem da Ontologia hegeliana. Como para Husserl, também, para Heidegger, não se trata de perguntar *O QUE É,* nem que realidade posso ter certeza, nem que é a realidade fundamental, e primeira. A questão para ambos será QUAL O SIGNIFICADO DO SER? O QUE NÓS ENTENDEMOS POR SER? (GILES, 1975, p. 203).

Mais que a investigação sobre a essência própria de um ente, do *"ser enquanto ser",* a ontologia existencial busca o seu sentido ou como esse ser se manifesta à consciência. Por mais estruturado que possa ser seu sistema de categorias, toda ontologia permanece numa distorção de seu propósito mais autêntico "(...) se, previamente, não houver esclarecido, de

---

[13] Heidegger explica o primado *ôntico* e *ontológico* do ser da seguinte forma: "Chamamos *existência* ao próprio ser com o qual a *pre-sença* pode se comportar dessa ou daquela maneira e com o qual ela sempre se comporta de alguma maneira. (...) Isso significa, explicitamente e de alguma maneira, que a presença se compreende em seu ser, isto é, sendo. É próprio deste ente que seu ser se lhe abra e manifeste com e por meio de seu próprio ser , isto é, sendo. *A compreensão do ser é em si mesma uma determinação do ser da pre-sença.* O privilégio ôntico que distingue a pre-sença está em ser ela ontológica." (HEIDEGGER, 2000a, p. 38-39). Em outras palavras, a pre-sença (o ser-aí) é ôntico e ontológico, pois possui uma essência própria que a faz ser o que é (primado ôntico) e também é o único ser que questiona o sentido de seu ser, buscando compreendê-lo (primado ontológico).

maneira suficiente, o sentido do ser nem tiver compreendido esse esclarecimento como sua tarefa fundamental" (HEIDEGGER, 2000a, p. 37).

Essa concepção ontológica do ser humano não mais lhe permite ser considerado meramente uma consciência pura, mas sobretudo "uma vida que se procura compreender" (ZUBEN, 2003, p.39). A fenomenologia nessa perspectiva trata da existência humana, refletindo e descrevendo o homem particular, individual, concreto e sua relação indissociável com o mundo. Uma de suas características fundamentais é a apreensão/compreensão da realidade vivida do *ser-transcendental*. Somente o humano é capaz de transcender-se a si mesmo, o que lhe permite existir. Essa faculdade humana permite-lhe, paradoxalmente, tornar-se estranho a si para compreender-se. Eis a preocupação característica da fenomenologia existencial: o mundo do ser transcendente, ou seja, o mundo do ser que se mostra a si, descrevendo a estrutura básica da experiência vivida.

Outro aspecto significativo dessa relação reside no fato de que não se trata de uma experiência meramente transcendental, de uma consciência circunscrita em si mesma, mas de uma experiência que permite ao ser humano apreender o mundo real na sua autenticidade, a partir de sua relação com esse mesmo mundo. A capacidade do homem em transcender-se e a facticidade da sua imponderável união com o mundo são duas dimensões que não se admitem uma sem a outra: não há facticidade sem transcendência ou transcendência sem facticidade. Para a fenomenologia existencial, o homem é sujeito porque está no mundo, transformando-se e transformando-o, como uma consciência transcendental engajada. É um ser imerso no curso mundano da existência.

A fenomenologia existencial "introduz a idéia de consciência intencional com meios específicos de assim desafiar a crença na primazia do conhecimento e da reflexão como condições anteriores ou antecedentes à existência" (MARTINS, 2006, p. 48). Opõe-se terminantemente à idéia da primazia do saber sobre o ser ou qualquer forma de abstração do homem e do mundo. A vida vivida, o aqui e agora concretos, são elementos originais do existir antes de qualquer tipo de juízo, reflexão ou predicação. É a busca da descrição das vivências; a base da experiência vivida, imediata e direta. O seu fundamento basilar é este mundo-vida-do-humano, anterior à postulação teórico-científica. Ora,

> Tudo aquilo que sei do mundo, mesmo por ciência, eu o sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência não poderiam dizer nada. Todo o universo da ciência é construído sobre o mundo vivido, e se queremos pensar a própria ciência com rigor, apreciar exatamente o seu sentido e seu alcance, precisamos primeiramente

> despertar essa experiência do mundo da qual ele é expressão segunda (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 3).

Sem consciência não há o mundo, e sem o mundo não há a possibilidade de a consciência conhecer, agir, existir. O ser humano não é uma consciência reflexiva pura e o mundo não é um ser vazio de humanidade. A estrutura do fenômeno e sua capacidade de manifestar-se à consciência se convertem no conceito fundamental para superar as dicotomias postas pela ontologia clássica.

> Neste sentido, a fenomenologia propõe também uma concepção original da estrutura, que para ela pode ser descrita nos seguintes termos: a estrutura fenomenal é uma *multiplicidade unificada por uma ordem cujo sentido é correspondência intencional à situação existencial* [grifos do autor]. Como se vê, semelhante concepção da estrutura prolonga e completa a própria definição de fenômeno. A multiplicidade fenomenal é a da existência e da significação, do homem e do mundo, ou, mais sinteticamente, do ser-no-mundo (REZENDE, 1990, p. 35).

O homem não é pura consciência, como também não é meramente corpo, coisa física, coisa entre coisas, "um feixe de nervos, músculos e sangue" (CHAUÍ, 1988, p.58). O ser humano não é tão somente pensamento; é também ação. Não é somente transcendência, mas também facticidade. Não é somente fisiologia; também é transcendência da dimensão física e fisiológica. Não é recipiente vazio, mas é vazio de ser, pois não possui essência plena. Não é falta absoluta de essência, pois a sua essência é o fato de existir. O Homem é consciência encarnada num corpo que respira, pulsa, sua, que sente frio e calor. Além disso, é corpo dotado de consciência que pensa, reflete, raciocina, entende, compreende, imagina, simboliza, sonha e metaforiza. O homem é seu "corpo-consciência" (AMARAL, 2003, p.53).

Por sua vez, o mundo não é simplesmente objeto do conhecimento, fato observado de maneira empírica. Não é um mosaico ou uma ilusão subjetiva elaborada pela razão, nem uma idealidade ou essência inteligível por si só; não é representação ou conteúdo depositado na consciência como um exemplar empírico de idealidades ou essências inteligíveis. O mundo antes de tudo é o *vindo-à-consciência* e só o é porque é um mundo humano, uma marca da presença do ser-no-mundo; é o sentido humano encarnado na existência e a vivência desse sentido. O mundo é um "mundo-vida" (AMARAL, 2003, p.53).

A realidade, nessa perspectiva, não é o sujeito sem o mundo e os outros, ou o mundo sem a consciência. Somos um corpo-consciência encarnado na existência, que por sua vez se apresenta como a intersecção entre realidades distintas: o sensível e o inteligível, o material e o ideal, o natural e o cultural, o qualitativo e o quantitativo, o factual e o transcendental, o psíquico e o corporal. É uma relação permanente entre corpo-consciência-mundo-vida.

Dessa relação dá-se a *facticidade*. Esse fundamento da fenomenologia da existência, elaborado por Heidegger, se refere ao fato de que o homem é o *ser* que se encontra *aí*; no mundo. É o ser singular e concreto, é o *Ser-aí* (*Dasein*)[14]. Heidegger denomina *Dasein,* no sentido de que o homem é o aí-do-ser, a revelação do ser. É o desafio de se pensar o homem não somente no plano da essência do "ente", mas fundamentalmente na busca do sentido do "ser", sendo por isso ao mesmo tempo ôntico e ontológico. A revelação do ser só é possível a partir do desvelamento do mundo. Trata-se de recuperar a estranheza das coisas, ou melhor, o estranhamento do homem diante das coisas para tentar mostrar que o cotidiano e o habitual, em sua aparente monotonia, escondem o mistério do ser.

Sendo existência, o *Dasein* é um "Ser-no-mundo" (*in-der-Welt-Sein);* um "Ser-lançado-no-mundo", que estabelece uma ligação concreta com as coisas, o que Heidegger traduz como sendo a *facticidade*. Segundo o próprio filósofo,

> O homem não "é" e tem, ainda, além disso, uma relação ôntica com o "mundo", o qual ocasionalmente ele se dá. Ser-aí nunca é "em primeiro lugar" uma espécie de em-seu-livre-Sendo que às vezes tem o capricho de assumir uma relação com o mundo. (...) não somos espírito e corpo, consciência perante o mundo, mas espírito encarnado, ser-no-mundo. (HEIDEGGER apud LUIJPEN, 1973, p. 60).

Somente para o homem tem sentido a idéia de existência. Há uma diferença entre *estar-no-mundo* e *estar-no-mundo-do-homem*. "O Sendo que é no modo da existência é o homem. Só o homem existe" (Ibid, p. 60.). Os seres objetivos estão no mundo, mas somente o homem está no mundo do homem tendo consciência dessa *pre-sença*, portanto, de um modo totalmente distinto dos objetos. A natureza, a cultura, os valores, a religião, a ciência e tudo o mais que forma o mundo objetivo *são*, mas não *existem*. Sempre serão essencialmente como são; suas essências jamais se modificarão. Cada ser humano existe de maneira ímpar e, por isso mesmo, não possui uma essência determinada. *Existir* e *ser* jamais poderão ter o mesmo significado ontológico, pois somente o homem projeta-se, lançando-se no vir-a-ser e situando-se no tempo e no espaço. Só ao homem é dada a possibilidade de ser livre e alienado, feliz e angustiado.

Como ser-no-mundo, o homem é livre, mas também é circunstancial. Essa é a condição humana. A família, a classe social, a cultura, as situações objetivas que antecederam a sua existência não foram escolhidos pelo indivíduo. São limites das circunstâncias a serem

[14] *Dasein*: a palavra é formada por *da* (aí, por aí) e *Sein* (presença, existência). Portanto, *Dasein* é o ser que se encontra aí, é o ente, é o ser singular e concreto, é o ser aí ou, como preferem alguns tradutores, é a *pre-sença.* Enfim, designa o ser humano, o único ente que pergunta pelo sentido do Ser.

significadas pelo movimento de intencionalidade da consciência. A circunstancialidade é fundamental para que o homem proceda as suas escolhas, pois somente há possibilidade de escolha diante das circunstâncias que lhe são impostas. Existir é correr risco, assumir compromisso, é responsabilidade de escolha. "Sem riscos não há opções significativas para o ser e sem elas não há liberdade" (MARTINS, 2006, p. 54).

A manifestação e a presença do mundo tornam-se claros ao sujeito que se sabe existente e que, por isso mesmo, se volta a esse mundo repleto de significado. A dimensão pré-reflexiva da existência, o fato de homem e mundo estarem imponderavelmente unidos, estabelece atos cognoscíveis e vivenciais a partir do poder de significação da consciência diante do poder de manifestação do objeto, construindo na facticidade do "corpo-consciência-no-mundo-vida" o desenvolvimento cognitivo, afetivo, estético, político, social e tantas outras dimensões humanas; tudo isso em um permanente relacionamento existencial. O desenvolvimento humano não é produto de fatos mentais, como defendia o subjetivismo racionalista, mas, sobretudo, o mundo vivido da consciência no mundo.

CAPÍTULO 2

A ONTOLOGIA FENOMENOLÓGICA EXISTENCIAL DE JEAN-PAUL SARTRE

Apresentados os princípios da ontologia e da fenomenologia transcendental e existencial, consideramos ser possível agora nos dedicar ao estudo do pensamento do filósofo, romancista e dramaturgo francês Jean-Paul Sartre (1905-1980), que nos oferecerá os fundamentos filosóficos necessários à leitura, na perspectiva de sua ontologia fenomenológica existencial, do sentido de *ser educador* nesses tempos de mal-estar.

Para tanto, advertimos desde já que não há quem fique impassível diante de uma obra instigante, provocante, viva e absolutamente contemporânea como a de Sartre. Há aqueles que, por incompreensão ou por convicção, o criticam de maneira impiedosa. Mas também há aqueles que o consideram um dos grandes pensadores do Século XX, que soube como poucos encarnar e escancarar as angústias e a situação do homem contemporâneo, sem se abster da radicalidade e do rigor que o pensamento filosófico exige. Do ódio dos seus críticos mais veementes à admiração dos seus mais fiéis diletantes literatos, a sua obra jamais se deixou obnubilar pela indiferença.

O contexto histórico em que a produção intelectual de Sartre ocorre – segunda metade da década de 30 ao final dos anos 60 – é um tempo marcado por profunda crise dos valores humanos. Tempo em que a intelectualidade se ocupava com os dilemas políticos, a Segunda Grande Guerra, a barbárie nazi-fascista, a estrutura econômica, a bipolarização ideológica posta por capitalistas *versus* comunistas, a Guerra Fria. Nesse mesmo contexto, sem se olvidar de tais questões, mas também se preocupando com a situação do ser humano envolto em uma realidade absolutamente desumanizadora, Sartre dá ênfase no seu pensamento à questão da consciência, da subjetividade, da intersubjetividade, da responsabilidade, da angústia, da liberdade humana.

Essas questões estão presentes em toda obra de Jean-Paul Sartre desde *A transcendência do ego, A imaginação e o Esboço para uma teoria das emoções*, suas primeiras publicações. Esses trabalhos são marcados sobretudo por forte influência da fenomenologia. Aliás, a fenomenologia de Husserl é o referencial mais marcante para o ponto de partida do pensamento filosófico de Sartre, sobretudo a idéia de *intencionalidade da consciência.* Então, o que nos propomos neste capítulo é apresentar os fundamentos da *ontologia fenomenológica* de Jean-Paul Sartre, partindo de uma de suas principais referências teóricas para apresentar o cerne de seu pensamento existencialista.

1. RADICALIZAÇÃO FENOMENOLÓGICA E A TRANSLUCIDEZ DA CONSCIÊNCIA

Sartre atribui a Husserl a elaboração de uma ontologia completamente distinta, cujos princípios solucionaram definitivamente os embates forjados pela ontologia clássica ao longo da história da filosofia ocidental, e presentes nas discussões entre idealismo/realismo e racionalismo/empirismo, que vigoravam desde Parmênides *versus* o mobilismo de Heráclito, passando pelo realismo-metafísico de Aristóteles em contraposição ao *mundo das idéias* de Platão, até as concepções modernas de um subjetivismo exacerbado do inatismo cartesiano ou

da objetividade do empirismo de Locke. Esses embates encontram no pensamento de Husserl a filosofia que lhes deu o termo final. A questão que se mostrava até então insolúvel fez com que a ontologia ocidental se consubstanciasse em diversos dualismos: ato e potência, fenômeno e a coisa em si, ser e saber, essência e aparência.

A fenomenologia de Husserl tratou de superar esses dualismos. Com ela, o fenômeno passa a ser concebido como aquilo que aparece a uma consciência, que, por sua vez, em um mesmo movimento, intenciona o objeto visado, o que possibilita a significação do mundo. Dessa forma, há um *percipi* (a coisa percebida) e *percepiens* (a consciência) que estabelecem uma relação de unidade sintética que os aproxima, embora sejam seres com essências totalmente distintas entre si. *Ser* e *consciência* estão livres, enfim, das amarras do subjetivismo e do objetivismo, situados numa perspectiva que parte da subjetividade para a existência objetiva de mundo que, por sua vez, só faz sentido se aparece à consciência.

A elaboração da ontologia fenomenológica sartreana parte dessa concepção filosófica. Trata-se de uma ontologia que não está circunscrita ao plano do cogito reflexivo, uma vez que na sua concepção o ser não se encontra na subjetividade pura. Sartre elabora seu pensamento a partir do ser pré-reflexivo do *percipiens*, conferindo ao fenômeno um caráter ontológico, sendo que na sua concepção há tanto o "fenômeno do ser" quanto o "ser do fenômeno". "Trata-se, por um lado, de determinar qual o fundamento do fenômeno que, enquanto em-si, define-se como totalmente outro que não a consciência. E, por outro lado, pergunta-se sobre o fundamento da consciência" (BORNHEIM, 2003, p.32).

O filósofo francês propõe, entretanto, uma radicalização da ontologia fenomenológica husserliana, em defesa da translucidez total e irrestrita da consciência, sendo que nessa empreitada o conceito de intencionalidade se traduz como a noção mais elementar da sua elaboração ontológica, se constituindo na base mais original de todo o seu pensamento sobre a consciência, o mundo, a existência e a liberdade.

> Toda consciência, mostrou Husserl, é consciência de alguma coisa. Significa que não há consciência que seja posição de um objeto transcendente, ou, se preferirmos, que a consciência não tem "conteúdo". (...) Uma mesa não está na consciência, nem mesmo a título de representação. Uma mesa está no espaço, junto à janela, etc. (...) O primeiro passo de uma filosofia deve ser, portanto, expulsar as coisas da consciência e restabelecer a verdadeira relação entre esta e o mundo, a saber, a consciência como consciência posicional do mundo (SARTRE, 1997, p.22).

A consciência intencional não é simplesmente uma consciência de um subjetivismo enredado em si mesmo, mas uma consciência que estabelece com o mundo uma relação de

tensão e unidade sintética, atribuindo-lhe significado. O seu ser consiste em ser consciência de algo exterior e diferente. O mundo não está na consciência nem mesmo como representação, mas sem o objeto que ele é, a consciência não teria como existir. A consciência para Sartre é totalmente translúcida porque não tem como trazer os objetos para dentro de si, mas os visa onde se encontram, intencionando-os, significando-os, dando-lhes sentido, percebendo-os, imaginando-os, amando-os, odiando-os, desejando-os. O mundo é transcendente, está fora da consciência, não a determina, mas com ela estabelece uma relação que o torna essencial para a sua existência. "(...) uma consciência que fosse consciência de nada seria um nada absoluto" (SARTRE, 1997, p.758). A unidade consciência-mundo continua sendo para Sartre, a exemplo de Husserl, condição fundamental da existência.

Ao conceituar o mundo transcendente, Sartre também se fundamenta em Husserl, sobretudo na idéia de que o objeto não se restringe às coisas físicas, mas também se refere aos valores, à cultura, ao conceito de verdade, aos sentimentos (estados), às ações humanas e suas qualidades. Tudo isso se constitui em objetos transcendentes, fora da consciência.

> O objeto da consciência, qualquer que seja (...) está fora da consciência: é transcendente. Essa distinção, à qual Husserl retorna sem se cansar, tem por fim combater os erros de um certo imanentismo que pretende constituir o mundo com *conteúdos* de consciência (...). O psicologismo, partindo da fórmula ambígua "o mundo é nossa representação", faz com que se desvaneça a árvore em uma miríade de sensações, de impressões coloridas, tácteis, térmicas, etc., que são dos subjetivos e é ela própria um fenômeno subjetivo. Ao contrário, Husserl começa por colocar a árvore *fora d*e nós (SARTRE, 1987a, p. 99).

A partir desse fundamento é que Sartre leva às últimas conseqüências o princípio de translucidez da consciência, sendo que tal concepção torna-se algo essencial para a compreensão de sua ontologia fenomenológica existencial. Radicalizando o conceito de intencionalidade, Sartre estabelece um embate rigoroso contra toda e qualquer concepção que queira atribuir à consciência algum grau de opacidade. Esse trabalho em defesa da purificação total da consciência se estabelece em várias frentes: contra o psicologismo de David Hume; as concepções de *sensação* elaboradas principalmente por Hippolyte-Adolphe Taine e Léon Brunschvicg; o conceito psicanálitico de *inconsciente* e, por fim, a noção de *Eu transcendental* construída pelo próprio Husserl. A noção de intencionalidade leva Sartre a dirigir as mais duras críticas a todas essas concepções que defendem a idéia de que na consciência possa haver algum tipo de depósito de "conteúdos psíquicos".

A primeira teoria a ser contestada é a de David Hume (1711-1776), para quem a consciência é um receptáculo de conteúdos em forma de representações. Sartre denomina essa

concepção de "ilusão de imanência" ou "imanentismo" para se referir à idéia de que o mundo objetivo estaria dentro da consciência.

Hume é, na avaliação de Sartre, o ícone máximo desse psicologismo, por defender incessantemente a concepção de que o sujeito do conhecimento estabelece associações entre sensações, percepções e impressões recebidas pelos órgãos dos sentidos e retidas na memória, em formas de representações do real que se acumulam na consciência. Segundo essa interpretação, as imagens ou idéias nada mais são do que hábitos mentais de associação de impressões semelhantes ou de impressões sucessivas. A representação é uma espécie de cópia fiel do objeto do qual é imagem, apresentando-se, entretanto, com um grau menor de clareza e, desse modo, caracterizando-se por uma certa "inferioridade metafísica". Para Hume, segundo Sartre, "não existem senão objetos, mantendo entre si relações externas; a consciência nada mais é do que uma coleção desses objetos encarados do ponto de vista de um certo tipo de relações (as leis da associação)" (SARTRE, 1987a, p. 88). A idéia de um objeto relaciona-se extrinsecamente ao objeto existente como realidade exterior. Assim, por exemplo, "(...) a idéia de cadeira e a cadeira em idéia são uma só e mesma coisa. Ter uma idéia de cadeira é ter uma cadeira na consciência" (SARTRE, 1996, p. 17).

> Mas Hume é perfeitamente lógico: seu sistema deve ser aceito ou rejeitado em bloco. Tendo estabelecido que os elementos da consciência a uma coleção de conteúdos inertes ligados por meio de relações de exterioridade. Parece, pois, que uma psicologia que se pretende "sintética" e que afirma a existência, no seio da consciência, de uma espontaneidade deveria expressamente renunciar a todas as teses de Hume (SARTRE, 1987a, p. 88).

Sartre trata de expulsar esses pretensos conteúdos de consciência, afirmando que esta não é um receptáculo, assim como a imagem não é uma cópia do real ou um "conteúdo psíquico", uma espécie de *picture* cravada no interior da consciência como um quadro na parede. A imagem é uma forma de consciência, que estabelece uma relação com o objeto, que é sempre transcendente, está fora, no mundo, no espaço, entre as coisas. Por isso, é sempre consciência de alguma coisa. "Se aceitamos a ilusão de imanência, somos necessariamente conduzidos a constituir o mundo do espírito com objetos que seriam semelhantes aos do mundo exterior e que, simplesmente, obedeceriam a outras leis" (SARTRE, 1996, p. 18). Para Sartre, a própria concepção de intencionalidade está destinada a renovar a noção de imagem. Segundo o filósofo,

> A palavra imagem não poderia designar portanto senão a relação da consciência ao objeto; dito de outra forma, é um certo modo que o objeto tem de aparecer à consciência, ou, se preferirmos, um certo modo que a consciência tem de se dar a um objeto. Na verdade, a expressão *imagem*

> *mental* presta-se a confusão. Seria melhor dizer "consciência de Pierre como imagem" ou "consciência imaginante de Pierre" (SARTRE 1996, p. 19).

Assim como ocorre com a concepção de imagem, Sartre também dirige duras críticas à idéia de sensação, particularmente ao pensamento elaborado pelos filósofos franceses Hippolyte-Adolphe Taine (1828-1893), Émile Meyerson (1859-1933), André Lalande (1867-1963) e Léon Brunschvicg (1869-1944). Para esses pensadores, as sensações seriam um conjunto de estímulos visuais, táteis, palatáveis, olfativos e auditivos. Há uma relação entre estímulo e sensação, sendo que os *objetos físicos* funcionariam como estímulos, excitando os sentidos, considerados *objetos fisiológicos*. Dessa relação, teríamos as sensações, ou *objetos psíquicos,* produtos do estímulo de nossos sentidos. Por fim, essas sensações seriam agrupadas na consciência, compondo finalmente a percepção do objeto. O mundo objetivo seria, portanto, um mensageiro de estímulos aos órgãos dos sentidos, que após serem decifrados, alojar-se-iam na consciência, compreendida como o termo final de um longo processo de causa e efeito, um meio passivo, uma caixa que conteria os conteúdos psíquicos devidamente depositados.

Segundo Sartre, essa teoria não passa de um puro sonho de psicólogo, que "proíbe-se rigorosamente de considerar os homens que o cercam como *seus semelhantes*" (SARTRE, 2007, p. 15). Desconsideram totalmente a relação intencional entre consciência e mundo, uma relação entre seres distintos na essência, mas absolutamente necessários um à existência do outro.

> Se considerarmos objetivamente o indivíduo como um sistema de condutas, e se a derivação se faz automaticamente, o fracasso é nada, ele não existe, há simplesmente substituição de uma conduta por um conjunto difuso de manifestações orgânicas (SARTRE, 2007, p. 36).

O conceito de intencionalidade estabelece uma nova concepção de consciência que abandona definitivamente a teoria das sensações da psicologia clássica, por trazer consigo, de imediato, uma distinção radical entre consciência e mundo que, justamente por serem distintos e contraditórios, se aproximam em uma unidade sintética, aberta às possibilidades de significação do próprio mundo.

Com a noção de intencionalidade, a consciência está completamente livre das concepções que defendem a existência de conteúdos sensoriais que constituem uma representação do que está fora; nas coisas. A vida interior fica radicalmente eliminada, não

existindo nada a priori ou dentro da consciência, concebida senão como ultrapassagem perpétua de si rumo ao objeto que não é ela mesma.

> Contra a filosofia digestiva do empirio-criticismo, do neokantismo, contra todo "psicologismo", Husserl não deixa de afirmar que não se pode dissolver as coisas na consciência. Vós vedes essa árvore, seja. Mas vós a vedes no local mesmo em que ela está: no fim do caminho, em meio à poeira, só e torta ao calor, a vinte léguas da costa mediterrânea. Ela não poderia entrar em vossa consciência, pois não é da mesma natureza que ela. (...) Husserl vê na consciência um fato irredutível que nenhuma imagem física pode dar conta (SARTRE apud MOUTINHO, 1995, p. 87).

Não faz mais nenhum sentido conceber a consciência como um espaço ou uma espécie de recipiente, onde as sensações poderiam ser encaixotadas. Sartre ironiza essa metáfora elaborada pela abordagem psicológica da filosofia francesa que imagina a consciência como um mero receptáculo. Denomina de "Espírito-Aranha" esse atributo dado à consciência como produto de uma *filosofia alimentar*, que dissolve o mundo em suas teias para satisfazer a sua fome de ser. Segundo Sartre,

> A filosofia francesa, depois de cem anos de academicismo, permanece aí. (...) nós todos acreditamos que o Espírito-Aranha atraía as coisas para sua teia, cobria-as com uma baba branca e lentamente as deglutia, reduzia-as a sua própria substância. Que é uma mesa, um rochedo, uma casa? Um certo conjunto de "conteúdos de consciência", uma ordem desses conteúdos. Oh filosofia alimentar! (SARTRE apud MOUTINHO, 1995, p. 87).

Sartre também lança duras críticas à teoria psicanalítica, por conceber o inconsciente como determinante da realidade da consciência (*Ego*), reduzindo-a a uma realidade passiva, totalmente submetida às pressões do *Id* e do *Super-ego.* Ao tratar dessa questão, Coêlho afirma que

> Preocupado em esvaziar a consciência de todo conteúdo que a tornaria pesada e opaca, em afirmar sua absoluta transparência e espontaneidade e em romper com as relações causais no plano do psíquico, Sartre critica a noção de inconsciente. (...) Imaginar que o inconsciente e o pré-consciente poderiam determinar a realidade da consciência atual é reduzi-la à condição de coisa, negar a "unidade consciente do psíquico", aceitar as teorias da causalidade psíquica, em especial que os atos conscientes não possuiriam uma significação intrínseca, mas que a receberiam de fora (COÊLHO, 2003, p. 87).

A idéia defendida pela psicanálise de que existe um inconsciente que rege as ações humanas determina uma passividade da consciência, compreendendo-a como algo profundamente submetido à coercibilidade do prazer, dos instintos ou dos mecanismos de controle social, das regras, das normas, das convenções, dos valores culturais estabelecidos.

Segundo Sartre, essa concepção não passa de "(...) uma ilusão dos psicanalistas" (SARTRE, 1994b, p. 124), pois

> Se concebermos o inconsciente supondo que há uma existência que não é a da consciência, mas que no entanto age sobre a consciência, isso não pode ser então senão na passividade. Não podemos conceber uma noção intermediária (SARTRE, 1994b, p. 124).

Nesse sentido toda ação é uma ação da consciência, ou seja, ao visar o objeto onde se encontra, odiando-o, adorando-o, imaginando-o, duvidando, desejando-o ou simplesmente percebendo-o, a consciência o faz de um modo intencional.

> Ou aceitamos uma teoria da consciência como consciência de alto e baixo, e devemos então recusar o inconsciente, ou partimos da idéia contrária e, como acontece em todos os tratados de psicologia que li ou conheci, a consciência desaparece, torna-se inexplicável. (SARTRE, 1994b, p. 126-127)

Em muitos casos, a noção de consciência intencional pode dar conta de certas contradições interiores muito melhor do que a concepção de inconsciente que não pode ser concebida senão como um tipo exclusivo de fatos que se apresentam uns ao lado dos outros e não como uma contradição em si. Para ilustrar essa idéia, temos o seguinte exemplo:

> Um filho detesta o seu pai; bem; podemos por outro lado, verificar que ele é amável com ele; ele vive na sua casa e mesmo no interior da sua consciência não encontramos nenhum traço deste ódio a seu pai. Defendo que, se se atribui a este ódio uma existência inconsciente, é porque não se conseguiu ver o que era um ódio. Creio que se trata de uma interpretação reflexiva, com extrapolação e intrapolação, que o sujeito faz ele mesmo da sua própria sucessão de estados de consciência. Dito de outro modo, um ódio é uma força por detrás da consciência, é um objeto construído por hipótese, depois, por promessa de fidelidade à sua hipótese por parte do próprio sujeito; ele concebe-se no plano reflexivo. Além disso, este ódio, construído ou não construído, pode ser construído com ou sem má-fé. Posso interpretar no fundo de cada facto psicológico particular num sentido ou noutro e isso pega ou não pega; se estou de muito boa fé, isso pega; se não, não pega. (SARTRE, 1994b, p. 125)

Esse exemplo nos permite concluir que a idéia de "ódio" do filho pelo pai é o sentido construído pela consciência, estabelecido pela relação entre consciências intencionais e dessas com objetos que lhes são exteriores: a sua história, os fatos relacionados à sua situação, à sua essência que vem sendo construída por sua vivência subjetiva, objetiva e intersubjetiva. Tal sentimento não pode estar na inconsciência, pois não é este senão uma qualidade advinda do desenvolvimento dialético e temporal expresso pelo significado formulado pelo sujeito filho a partir da relação estabelecida com o sujeito pai. A sua não manifestação de um modo explícito pode ser entendida como um ato de boa-fé (escolha consciente); ou como fuga da

responsabilidade de uma escolha que teria conseqüências (o que não deixa de ser uma escolha), o que Sartre definirá como uma conduta de má-fé[15]. Assim, a idéia de inconsciência seria uma forma de negar à consciência a responsabilidade por suas ações e seu poder de intencionar o mundo objetivo.

A busca rigorosa pela completa purificação da consciência também coloca em oposição o pensamento de Sartre ao de Husserl. Paradoxalmente, discorda do pai da fenomenologia para ser fiel a ele e à concepção filosófica que fundara. Para Sartre, Husserl "(...) não levou às últimas conseqüências a idéia fundamental da intencionalidade, deixando ainda na consciência o Eu transcendental" (COÊLHO, 2003, p.86).

Vimos no primeiro capítulo que em Husserl[16] o interior da consciência é habitado por um *Eu transcendental*, um Eu interior, responsável pela unificação e individualização dos dados vivenciais da própria consciência, o que nos permite afirmar: *"eu sou"* ou *"eu penso"*. O *Eu transcendental* é a estrutura última da consciência. Sartre explica a concepção de Husserl da seguinte forma:

> É porque todas as minhas percepções e todos os meus pensamentos se referem a este foco permanente que a consciência está unificada; é porque posso dizer a *minha* consciência e porque Pedro e Paulo podem também falar da *sua* consciência que estas consciências se distinguem entre si. O Eu é o produtor de interioridade (SARTRE, 1994a, p.47).

A idéia da existência de um *Eu* habitando a consciência não teria permitido a Husserl levar a redução fenomenológica até as últimas conseqüências. Sartre defende então a radicalização ontológica da fenomenologia, partindo da refutação total daquilo que denomina de "autorização do solipsismo" empreendido por Husserl ao afirmar e defender insistentemente a existência de um *Eu transcendental.*

Em defesa da própria fenomenologia, Sartre se opõe rigorosamente a essa idéia. Radicalizando as razões que levaram Husserl a construir o conceito de intencionalidade, Sartre defende a total espontaneidade da consciência em conferir sentido ao mundo, com o qual estabelece uma relação de unidade sintética. Para ele não há nada que determine a consciência nesse processo de significação do objeto, nem mesmo a existência de um *Eu*, pois

---

[15] Segundo Sartre a má-fé consiste na tentativa do homem fugir da sua liberdade e da angústia de ser livre. Dessa forma, dissimula a si mesmo uma situação como se essa fosse necessária ou imponderável, quando na verdade é voluntária, própria da consciência. Agir de má-fé é fingir a si mesmo a impossibilidade de ser livre. Trata-se de uma tentativa vã, posto que o homem é necessariamente liberdade. Esse conceito será tratado com mais cuidado no tópico nº 5 deste mesmo capítulo, página 88.

[16] Ver tópico nº 2 do primeiro capítulo, página 21.

> Para já, é necessário entender que não há nada na consciência que não seja consciência. Não há conteúdo de consciência; não há, o que, na minha opinião, é o erro de Husserl, sujeito por detrás da consciência ou como uma transcendência na imanência, quando se trata da consciência de si entre parênteses: há unicamente, de alto a baixo, consciência (SARTRE, 1994b, p. 101).

Nessa perspectiva, a concepção de um *Eu transcendental* entra em choque com princípios mais fundamentais da fenomenologia. Com a intencionalidade, a consciência "(...) apreende-se, escapando-se e é precisamente porque ela é esse movimento de extravasamento constante que a consciência irreflectida de si se apresenta sob a forma de uma consciência de ser consciência de objecto" (ALVES, 1994, p. 17). No entanto, a existência de um *Eu* anterior ao ato intencional, como uma estrutura fundamental, implica na perda da espontaneidade da consciência. Os atos (*noeses*) que visam o mundo (*noema*) deixam de ser concebidos como autocriação, definidores de sentido e de significado, para serem entendidos como algo determinado por uma *essência* já definida *a priori*. Colocar algo na consciência que antecipe a relação que ela estabelece com o objeto é, para Sartre, designar-lhe um "centro de opacidade".

> Mas, além disso, este Eu supérfluo é nocivo. Se ele existisse, arrancaria a consciência de si mesma, dividi-la-ia, insinuar-se-ia em cada consciência como uma lamela opaca. O Eu transcendental é a morte da consciência. Com efeito, a existência da consciência é um absoluto porque a consciência está consciente dela mesma. Isto quer dizer que o tipo de existência da consciência é o de ser consciência de si. Ela toma consciência de si *enquanto ela é consciência de um objecto transcendente* (SARTRE, 1994a, p. 48).

Contra o argumento husserliano de que o *Eu transcendental* se justifica pela necessidade de unificação e de individualização da consciência, Sartre enfatiza:

> É a consciência que se unifica a si mesma e, concretamente, por um jogo de intencionalidades "transversais", que são retenções concretas e reais das consciências passadas. Assim, a consciência remete perpetuamente para si mesma, quem diz "uma consciência" diz toda a consciência e esta propriedade singular pertence à própria consciência, para além disso, as suas relações com o Eu. (...) Por outro lado, a individualidade da consciência provém evidentemente da natureza da consciência. A consciência não pode ser limitada (...) senão por ela mesma. Ela constitui, portanto, uma totalidade sintética e individual inteiramente isolada das outras do mesmo tipo e o Eu não pode ser, evidentemente, senão uma *expressão* (e não uma condição) desta incomunicabilidade e interioridade das consciências (SARTRE, 1994a, p. 48).

O fato de não existir um *Eu* que nela habite não significa que a consciência não tenha unidade ou individualidade. Se a consciência é pura espontaneidade, nada que seja espacial pode interferir em seu fluxo temporal e na sua capacidade de unificação e individualização.

"O que faz a individualidade da consciência é, assim, aquilo mesmo que fazia a sua unidade, a saber, a *síntese temporal"* (ALVES, 1994, p.16). O fluxo temporal não se estabelece apenas porque um sentido cede lugar a outro estabelecido pela mesma consciência, como se entre a consciência passada, a consciência presente e a consciência futura houvesse um intervalo de instantes. Se assim o fosse, a temporalidade seria um fluxo contínuo de instantes, como um rio heraclitiano a derramar suas águas, que se tornam novas a cada momento.

A fenomenologia existencial concebe o tempo não como uma linha ou como um fluxo contínuo, mas como uma "rede de intencionalidades" (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 558) ou, como prefere o próprio Sartre, "um jogo de intencionalidades 'transversais'" (SARTRE, 1994a, p.48). As inúmeras vivências no tempo em que se dá a nossa existência se imbricam, formando uma rede de intencionalidades, responsável pelas várias e infindas possibilidades de significação desse ser estranho, o mundo, que no decorrer de nossa existência sempre se nos apresenta de uma maneira inusitada, a partir do fluxo temporal de nossa consciência.

Isso significa que a relação consciência-mundo não ocorre de um modo linear. A consciência não pode se fixar como uma coisa, pois é sempre intencional, o que a torna um fluxo temporal incessante, uma miríade de novas possibilidades de significação do mundo fenomênico, que sempre se lhe manifesta nesse processo de significação. Há uma ligação interna entre os vários sentidos produzidos pela relação consciência-mundo. É o que me permite diante de várias e variáveis vivências de cólera, tristeza ou alegria me caracterizar como rancoroso, alegre ou triste. O *"eu sou rancoroso",* por exemplo, surge a partir de um permanente fluxo temporal da consciência que vivencia várias situações de cólera. Esse *"eu sou"* ou "*eu penso*" é uma *qualidade*, que nada mais é do que um resultado sintético da unificação dos *estados* de amor, cólera, tristeza, alegria vivenciados por mim[17]. Vejamos como Sartre ilustra a idéia de individualização e unificação da consciência:

> Ora é certo que a fenomenologia não tem necessidade de recorrer a este Eu unificador e individualizante. Com efeito, a consciência define-se pela intencionalidade, ela transcende-se a si mesma, ela unifica-se escapando-se. A unidade da miríade de consciências activas pelas quais juntei, junto e juntarei dois com dois para fazer quatro é o objecto transcendente "dois mais dois são quatro". Sem a permanência dessa verdade eterna, seria impossível conceber uma unidade real e haveria tantas operações irredutíveis quantas as consciências operatórias (SARTRE, 1994a, p. 47).

[17] Como já expusemos anteriormente (tópico 2 do primeiro capítulo, p. 27), o fenômeno não reduz às coisas físicas. Para Sartre, os *estados* (o ódio, o amor, a tristeza), as *ações* (duvidar, meditar, elaborar uma hipótese, tocar piano, dirigir) e a *qualidade* (resultado da unificação dos estados) também são objetos transcendentes. A distinção entre *estado* e *ações* se resume no fato de que as segundas não são apenas unidades transcendentes, mas são sobretudo realizações concretas. A *qualidade*, por sua vez, é o resultado da unificação dos estados, por meio do fluxo temporal da consciência.

O objeto é sempre transcendente à consciência que o apreende, sendo que no próprio ato intencional se encontra a unidade da consciência.

> Dirão que, todavia, é necessário um princípio de unidade *na duração* para que o fluxo continuado das consciências seja suceptível de pôr objectos transcendentes fora dele. É necessário que as consciências sejam sínteses perpétuas das consciências passadas e da consciência presente (SARTRE, 1994a, p.48).

O *Eu* é a unidade de síntese de todo esse processo. "(...) É unidade de unidades transcendentes e é ele mesmo transcendente" (SARTRE, 1994a, p.59). Trata-se de algo que surge sempre de forma ulterior ao vivido, um objeto como qualquer outro, que se posiciona fora da consciência. O *Eu* é opaco e pleno de ser, por isso mesmo é *transcendente* e não *transcendental*. "Tudo está fora, tudo, até nós mesmos: fora, no mundo, entre os outros" (SARTRE apud MOUTINHO, 1995, p.89).

Nesse sentido, Sartre não nega a existência de um *Eu,* mas estabelece que este não é um fundamento da consciência, mas somente uma expressão desta mesma consciência. Ou seja, a consciência voltando-se para si é o que define a existência do *Eu*. "Ele não aparece nunca senão por ocasião de um ato reflexivo" (SARTRE, 1994a, p. 55). A consciência de si a leva ao conhecimento de si, embora haja o entendimento por parte do filósofo de que nem toda consciência seja conhecimento, uma vez que também há consciências afetivas, por exemplo. Contudo, a idéia de um *Eu* é o sentido que a consciência confere a si mesma. O *Eu* também é um objeto que está no mundo, fora da consciência e também intencionado por ela.

> Podemos portanto responder sem hesitar: a concepção fenomenológica da consciência torna totalmente inútil o papel unificante e individualizante do Eu. É, ao contrário, a consciência que torna possível a unidade e a personalidade do meu Eu. O Eu transcendental não tem, portanto, razão de ser (SARTRE, 1994a, p. 48).

Livre de toda estrutura egológica e totalmente límpida, a consciência é translúcida para si mesma. É absolutamente clara, porque não tem dentro de si nenhuma forma de conteúdo. A única maneira de existir para uma consciência é ser consciente de que existe. Ela é por si e para si. Com a concepção fenomenológica de Sartre,

> (...) a consciência se purificou, ela é clara como um grande vento, nada mais há nela, salvo um movimento para se escapar, um resvalamento para fora de si; se ainda que impossível, vocês entrassem "em" uma consciência, seriam tomados por um turbilhão e lançados para fora (...), pois a consciência não tem "dentro"; ela nada é senão o fora de si mesma e é essa fuga absoluta, essa recusa de ser substância que a constituem como uma consciência (SARTRE apud MOUTINHO, 1995, p.88).

A consciência não somente é consciência de um objeto (consciência irrefletida), mas é também consciente de ser consciência do objeto (consciência reflexiva). Isso não significa, porém, que esteja a todo o momento voltada para si mesma, se vendo como se fossem duas consciências distintas. Ao contrário, a consciência é consciência-deste-objeto-e-de-si-mesma, em um mesmo movimento intencional. Assim, há um primado da dimensão irrefletida da consciência sobre a reflexão, pois a consciência não-tética de si é o fundamento e condição da consciência reflexiva: "o irreflectido tem prioridade ontológica sobre o reflectido, porque ele não tem de nenhum modo necessidade de ser reflectido para existir e porque a reflexão supõe a intervenção de uma consciência de segundo grau" (SARTRE, 1994a, p. 57).

Se por um lado a consciência irrefletida é plena autonomia, por outro somente a consciência reflexiva nos permite atingir os domínios da certeza. Nesse aspecto, Sartre se aproxima de Descartes e Husserl e também defende a tese de que "uma consciência reflexiva nos entrega dados absolutamente certos; o homem que, num ato de reflexão, toma consciência de 'ter uma imagem' não poderia enganar-se" (SARTRE apud COÊLHO, 1999, p. 76).

Na concepção sartreana não há (nem poderia haver) uma pura consciência do objeto ou pura consciência de si. A consciência é um nada no meio do ser. Simples transparência, inapreensível, oca, sedenta e ávida de ser. Essa é a condição necessária para que a consciência seja conhecimento de seu objeto, pois

> Se minha consciência não fosse consciência de ser consciência de mesa, seria consciência desta mesa sem ser consciente de sê-lo, ou, se preferirmos, uma consciência ignorante de si, uma consciência inconsciente – o que é absurdo (SARTRE, 1997, p.22).

A consciência, por ser nada, totalmente translúcida, não se basta a si própria, "(...) não é auto-suficiente, completa e independente do mundo, dos objetos, da *res extensa*" (COÊLHO, 2003, p.85). É plenitude de existência, e isso "(...) significa que a transcendência é estrutura constitutiva da consciência, quer dizer, a consciência nasce tendo por objeto um ser que ela não é. Chamamos isso de prova ontológica" (SARTRE, 1997, p. 34). Sartre, com isso, propõe um *Ensaio de ontologia fenomenológica,* subtítulo de *"O Ser e o Nada"*, sua principal obra filosófica, publicada em 1943.

2. A CONCEPÇÃO FENOMENOLÓGICA DO SER E O NADA

Embora Sartre confira à Husserl uma "fidelidade rebelde", a ontologia fenomenológica, assumida de um modo absolutamente radical pelo francês, também na sua

versão, corrobora a proposta do pai da fenomenologia de superação do dualismo posto pela ontologia clássica: *Ser versus Não-ser*; *aparência versus essência*.

Nessa concepção, o *Ser* é aquilo que aparece; é aparência na medida em que é o fenômeno que se manifesta para a consciência. "Cada aparecer tem um ser. Mas em nenhum caso o ser se pode reduzir a um aparecer" (SARTRE, 1994b, p.96). Assim, o *Ser* é também essência, na medida em que é algo acabado, determinado. É inteiramente preenchido, sem nenhum vazio. O Ser é a sua própria essência[18].

O *Não-ser,* por sua vez, é aquilo que não possui essência acabada, definida, determinada. É, portanto, um *vir-a-ser* permanente e, por isso mesmo, é completamente vazio de ser, pura aparência, uma vez que não possui nada de substancial. O *Não-ser* é um *Nada-de-ser.* "Por isso, enfim, podemos igualmente rejeitar o dualismo da aparência e da essência. A aparência não esconde a essência, mas a revela: ela é a essência" (SARTRE, 1997, p. 16).

Sendo a consciência livre de toda e qualquer determinação, sendo a própria espontaneidade, não contendo em si absolutamente nada que a defina, e possuindo a capacidade de atingir e visar o mundo, ela é o *Não-ser*, é o *Nada,* um vazio total de *Ser.* "Nada tem de substancial, é pura aparência, no sentido de que só existe na medida que aparece" (SARTRE, 1997, p. 28).

É a partir desse princípio da existência que une a realidade humana ao mundo, cujos fundamentos ontológicos por sua vez se encontram na idéia de intencionalidade da consciência, que o filósofo francês constrói o conceito de "*ser-Em-si"* e *"ser-Para-si".*

O mundo objetivo, as coisas, os objetos, os animais, o meio natural e cultural, os valores, os sentimentos, as ações, as qualidades que atribuímos às coisas, tudo isso e tudo o mais que não for consciência, que se encontra fora dela, são seres *Em-si*, prontos e acabados e, portanto, possuem essência plena. As coisas objetivas *são.* Na essência das coisas em-si encontra-se determinada a sua essência que precede a sua existência. Para explicar esse conceito, Sartre dá o exemplo de um objeto qualquer: o corta-papel. Diz o filósofo (1987b, p. 5) que no caso do corta papel, a sua essência – ou seja, o conjunto das técnicas e das qualidades que permitem a sua produção e definição – precede a sua existência; e desse modo, também, a presença de tal corta-papel ou de tal livro na minha frente é determinada. Eis aqui uma visão técnica do mundo em função da qual podemos afirmar que a produção precede a existência.

---

[18] Os conceitos de *essência* e *existência* serão apresentados de uma maneira mais detalhada neste mesmo tópico, a partir da discussão dos conceitos de *ser-Em-si* e *ser-Para-si*.

No caso dos objetos em geral, a essência é definida de maneira precedente a sua existência porque a sua concepção, a sua idéia, já se encontra no projeto de quem o fabrica. Mesmo antes de existir concretamente, a sua essência já se apresenta à consciência do fabricante; ou melhor, a consciência do fabricante já visou, intencionou a sua representação. É por isso que Sartre argumenta que os objetos não estão na consciência, nem a título de representação, mas são visados por ela por meio da intencionalidade que lhe é inerente. Nesse caso, a essência não implica necessariamente a existência concreta do objeto o qual a consciência visa. O corta-papel é a realidade concreta da idéia – a essência – que se tem de corta-papel, de todos os corta-papéis existentes e os não existentes. O *ser* do corta-papel é "ser em si" necessariamente um corta-papel, pois a sua essência assim determina.

Todo *ser-Em-si* possui uma essência determinada, opaca, maciça, pois é repleto de ser. Esse conceito também vale para o meio cultural, para os valores, as crenças, os dogmas, o conhecimento científico. A sua existência não é anterior a sua essência, pois esta é definida pelas consciências dos homens e mulheres que as criam, as elaboram, as constroem e as transformam. Também no caso dos seres naturais, a sua essência é definida por sua própria natureza. Assim, um animal ou uma árvore de uma espécie específica, por exemplo, terá as mesmas características, independente de um contexto ou tempo. A sua natureza, ou seja, a sua essência assim determina que o seja. Diante dessa universalidade do ser-Em-si, Sartre afirma que

> O ser-Em-si não possui um dentro que se oponha a um fora e seja análogo a um juízo, uma lei, uma consciência de si. O Em-si não tem segredo: é maciço. Em certo sentido, podemos designá-lo como síntese. Mas a mais indissolúvel de todas: síntese de si consigo mesmo. Resulta, evidentemente, que o ser está isolado em seu ser e não mantém relação alguma com o que não é (SARTRE, 1997, p. 39).

Para Sartre, a consistência sólida do Em-si o determina para além da idéia de ativo e passivo, visto que a ação é característica exclusiva da consciência e a idéia de passividade somente é possível em relação ao que é dado a capacidade de ser ativo. Muito embora, a consciência seja exclusivamente ação, somente a ela é dada essa possibilidade de conceber um objeto como passivo. É a ação intencional da consciência que alcança a distinção entre ativo e passivo. De um objeto se diz: "este objeto é passivo". Essa afirmação somente é possível porque existe uma consciência que assim a conceba.

Do mesmo modo, o Em-si está além da negação e da afirmação. A afirmação necessita incondicionalmente de um objeto. Toda afirmação é afirmação de alguma coisa, o que a coloca sempre em relação ao objeto sobre o qual se afirma algo. A mesma regra vale para a

negação. Afirmar ou negar algo é uma ação intencional da consciência, ou seja, são duas possibilidades que pressupõem a relação consciência-mundo. O Em-si, por si só, seria incapaz de afirmar ou negar. O que ocorre é que, na condição de fenômeno, o Em-si se manifesta à consciência que lhe atribui sentido de afirmação ou negação. Quando se diz "o mar é lindo", sem dúvida se trata de uma afirmação. Contudo, não é o mar, por si só, que afirma ser ele mesmo lindo. Trata-se de uma manifestação fenomênica à consciência, que no movimento da intencionalidade atribui o sentido de beleza ao mar. É o que Sartre nos explica:

> Afirmação é sempre afirmação de alguma coisa, quer dizer, o ato afirmativo se distingue da coisa afirmada. Mas, se supomos uma afirmação em que o afirmado vem preencher o afirmante e confunde-se com ele, tal afirmação não pode afirmar-se, por excesso de plenitude e inerência imediata do noema à noese. Esclarecendo melhor, se definimos o ser com relação à consciência, ele é precisamente isto: o noema na noese, ou seja, a inerência a si, sem a menor distância. Nesse ponto de vista, não deveria ser chamado de "imanência", porque imanência é, apesar de tudo, relação a si, distância mínima que pode-se tomar de si a si. Mas o ser não é relação a si – ele é *si* (SARTRE, 1997, p. 38).

Sartre resume, então, em três frases o conceito de ser-Em-si: "O ser é. O ser é em si. O ser é o que é" (SARTRE, 1997, p. 40). O Em-si não é uma relação a si, não é uma reflexividade. É um ser ensimesmado: ele é ele mesmo, "imanência que não pode se realizar, afirmação que não pode se afirmar, atividade que não pode agir" (SARTRE, 1997, p.38). O Em-si é o ser pleno de si mesmo porque é absolutamente idêntico a si. Uma opacidade absoluta, uma realidade maciça. É um ser que se esgota em si mesmo e que não consegue jamais transcender sua própria realidade. O ser-Em-si é totalmente alheio à idéia de possibilidade e necessidade. É um ser pleno de essência.

Sendo o Em-si o ser pleno de essência que aparece à consciência, que relação estabeleceria com o Para-si? Primeiramente, o que é o Para-si? Sartre dedica uma boa parte de "*O Ser e o Nada*" para responder a essas questões.

O ser-Para-si é um dos termos que o filósofo utiliza para se referir à consciência. "(...) É o ser que se determina a existir na medida em que não pode coincidir consigo mesmo" (SARTRE, 1997, p.127). Como já tratamos anteriormente, a elaboração sartreana do conceito de intencionalidade concebe a consciência como pura espontaneidade e indeterminação. Não está condicionada a nenhum fato, elemento ou causa. Nada tem de substancial, não possui essência acabada ou plena. A consciência *existe* e sua característica é ser uma descompressão de *ser*; ela é *Para-si.* Como somente o homem possui consciência, ou melhor, como o homem

é consciência, a realidade humana é também *Para-si.* É pura existência, não possui essência. O homem é um *não-ser* que traz dentro de si o *nada.*

Ao eliminar tudo o que tornaria a consciência opaca e maciça e, assim, radicalizando a redução fenomenológica, Sartre passa a concebê-la como um nada, sedenta de ser. "A consciência é esta sede insaciável do ser que nunca poderá saciá-la" (COÊLHO, 1978, p. 175). Ao definir o que as coisas são, a consciência implicitamente sugere o que elas não são. É por meio da intencionalidade que temos a capacidade de negar. Para Sartre, essa capacidade só é possível porque a consciência é vazia de *Ser.* É o *Nada* que ela é que fundamenta o juízo negativo. A negação é uma capacidade essencialmente humana, porque somente o homem traz consigo o nada incrustado no ser, e assim desvela o nada ao mundo. Ao se voltar para o objeto, a consciência nadifica as coisas; expandindo-se, ela expande o nada ao mundo. "Se a negação vem ao mundo pela realidade humana, esta deve ser um ser capaz de realizar uma ruptura nadificadora com o mundo e consigo mesmo" (SARTRE, 1997, p. 543). A nadificação é o fundamento da negação.

Nadificar é a tradução aproximada do neologismo francês *néantiser*, cunhado por Sartre. É por meio da consciência, o *Nada,* que o mundo adquire significado, a partir da relação de intencionalidade entre ambos. Isso é o que o filósofo define como sendo a *nadificação.* Radicalizando o conceito de Husserl, segundo o qual toda consciência é consciência de algo, a intencionalidade sartreana é consciência de mundo; é a nadificação do dado. E sendo a consciência o próprio *Nada,* é completamente livre; livre porque não *é*, não é um ser pleno, porque é um "nada de ser."

A intencionalidade, em sua definição mais radical, é para Sartre o movimento nadificador de atribuição de sentido ao objeto, de modo que podemos afirmar "isto é uma mesa" ou "Pedro não está presente", ou seja, nadificamos o objeto visado pela consciência, fazendo com que não seja nada além do sentido que lhe atribuímos. A nadificação é, portanto, essa ação intencional da consciência radicalmente translúcida que faz com que um objeto não seja nada mais do que ele é. Além disso, a nadificação se refere ao ato da consciência em reduzir a nada as coisas que a circundam, fazendo com que essas coisas, ora não visadas, se constituam em um fundo para que o objeto se lhe manifeste de um modo mais claro e mais explícito.

A consciência é esse não-ser existente no seio do ser e, por isso mesmo, ela é um nada responsável por trazer o nada ao mundo. Toda consciência é negação, pois não é uma coisa, um objeto que possua consciência, mas um ser que não é.

Sendo a consciência para-si, opõe-se em essência ao outro que ela não é, ou seja, o Para-si é uma relação de oposição ao Em-si. Contudo, essa relação apresenta uma dimensão dialética, pois tal oposição, que se firma na distinção entre esses dois reinos, necessita imponderavelmente de uma aproximação sintética entre eles. Assim como é absurdo imaginar o ser-Em-si sem uma consciência para lhe atribuir sentido, do mesmo modo a consciência não existiria sem o objeto. Por isso, "(...) uma consciência que fosse consciência de nada seria um nada absoluto" (SARTRE, 1997, p.758). A consciência, no entanto, não é um nada absoluto que existe ao modo de um em-si, mas um *nada* fenomenológico em permanente relação com o ser, o mundo fenomênico.

O Nada não pode ser concebido como algo que se encontra fora do ser, nem como uma complementaridade abstrata, como se fosse uma espécie de extensão do ser. O Nada está incrustado "(...) no bojo do ser, em seu coração, como um verme" (SARTRE, 1997, p. 64). O único ser capaz de desvelar o nada ao mundo é o homem, pois este é o único ser dotado de implenitude, que traz o nada dentro de si porque ele mesmo é seu próprio nada; um ser paradoxal, cujas contradições mais angustiantes advêm dessa relação tensa entre o ser transcendente e o nada que o habita, e que por ele é trazido ao mundo para que este possa ser "nadificado", significado, humanizado. Assim, "o nada é a estrutura constitutiva do existente" (SARTRE, 1996, p. 240).

Radicalmente distinta do *cogito* cartesiano e seu subjetivismo enredado em si mesmo, como interioridade suprema do pensamento puro, a consciência da ontologia fenomenológica sartreana é aberta ao ser, ao mundo, situando-se nele e com ele estabelecendo a supremacia da existência. Adquire, assim, uma dimensão existencial e a própria reflexão funda-se no *cogito* pré-reflexivo. Subvertendo Descartes, o *cogito* sartreano seria então: existo, logo penso, amo, odeio, desejo, me apaixono, me angustio, me transformo, me alieno e me faço livre, humanizo o mundo na mesma medida em que o mundo me "mundaniza". "Nesse sentido, o para-si é autonadificador, e distingue-se pela contínua liberação que realiza em relação a si mesmo" (BORNHEIM, 2003, p. 45). O Para-si então é constituinte de si e se fundamenta em seu próprio Nada.

A interioridade subjetivista do pensamento puro cede, então, lugar às vivências existenciais postas pela relação entre o *ser* e o *nada.* A náusea, a angústia, o desespero, o tédio, o mal-estar são experiências concretas e vivenciais reveladoras da existência da realidade humana. O ser (do) humano não é tão somente a sua subjetividade pura, assim como também não é somente produto das determinações objetivas, mas uma relação de tudo isso, o que revela o absurdo e o êxtase de existir. "Ser é explodir no mundo, é partir de um nada de mundo e de consciência para inesperadamente se explodir consciência-mundo" (SARTRE apud MOUTINHO, 1995, p.88).

A ontologia fenomenológica de Sartre supera a dualidade entre o *ser* e o n*ão-ser;* entre o ser e o nada. Enquanto as coisas, os objetos, os animais possuem essência, um ser em si mesmo, o homem é pura existência. As coisas *são*. O homem *existe*. Dessa forma, não há como dicotomizar o ser e o nada, como dois todos diferentes que se aniquilam. Consciência e mundo, o ser e o nada, o Em-si e o Para-si formam uma unidade, sendo que a existência de uma consciência sem o mundo ou a existência do mundo sem a consciência seria o mais absoluto absurdo. Ora,

> Sabemos que não há, de um lado, um Para-si, e, de outro, um mundo, como dois todos fechados, cujo modo de comunicação teríamos de procurar depois. O Para-si é, por si mesmo, relação com o mundo; negando-se como ser, faz com que haja um mundo, e, transcendendo esta negação rumo às próprias possibilidades (SARTRE, 1997, p. 388).

A facticidade do Para-si se confirma pela sua presença no mundo. Ao existir no mundo, o mundo passa a existir para o Para-si. A existência é o seu fundamento: primeiro existe, depois se define a partir do seu projeto de ser. A sua essência, que jamais será plena, é uma condição da sua existência. É o que Sartre traduz por "a existência precede a essência" (1987b, p.5). Somente ao homem, à consciência, ao Para-si é dada essa possibilidade. Essa é uma das máximas mais representativas do existencialismo na perspectiva sartreana.

3. A LIBERDADE E A ANGÚSTIA

As reflexões fenomenológicas sobre a natureza da consciência levam o pensamento de Sartre ao estudo da liberdade, considerado o cerne da sua filosofia existencialista. A noção de imaginação como consciência intencional torna necessária a liberdade total e irrestrita da consciência, pois não haveria possibilidade de uma consciência imaginante se não fosse totalmente livre. Imaginação e liberdade guardam uma reciprocidade de modo que uma é a

condição da outra e, assim, "não poderia haver consciência realizante sem consciência imaginante, e a recíproca é verdadeira" (SARTRE, 1996, p. 245).

Fundamentado na idéia de que a consciência é livre de toda e qualquer determinação, Sartre defende o princípio de que não existe uma *natureza humana*, por não existir *a priori* nenhuma essência para criá-la. Cada consciência é uma existência ímpar, singular. O que existe é uma *realidade humana*, livre porque *não é*, e que ao existir constrói a sua essência, sem nunca, porém, conseguir atingir sua plenitude. "O homem primeiro existe, descobre-se, surge para o mundo e no mundo; só depois se define" (SARTRE, 1987b, p. 6). Dessa forma, não existem idéias inatas, anteriores ao lançamento do homem ao mundo, destinadas a orientar sua vida, indicando previamente os seus caminhos.

A realidade humana não é dotada de plenitude, pois se trata de um ser que *"é o que não é e não é o que é",* e que tudo nadifica. Ao trazer o nada ao mundo, escapa de toda e qualquer determinação do ser-Em-si. Nenhuma circunstância, nem o passado, nem o presente, nem o futuro podem desprendê-la de seu projeto fundamental de busca incessante da essência inalcançável. Um projeto escrito na própria ação, sem determinismo ou destino pré-traçado.

Isso, porém, não pressupõe que Sartre negue a dimensão teleológica da intencionalidade da consciência. Muito pelo contrário. A existência é um livro com páginas em branco, cujo fim será definido pela ação do Para-si. "Existirmos, a que será que se destina?"[19].

Fundamentado nessa dimensão teleológica do Para-si é que Sartre lança sua mais conhecida máxima: *"*o homem está condenado a ser livre*"* (SARTRE, 1987b, p. 9). Esse paradoxo apresentado pelo existencialismo sartreano, por meio do qual une *"condenação"* e *"liberdade"* como dois elementos intrínsecos e indissociáveis, está profundamente alicerçado por um rigor filosófico, cujas bases se encontram na idéia de intencionalidade da consciência. Não se trata de uma metáfora evasiva ou de uma licença poético-literária. Com essa afirmação não pretendemos aqui desmerecer ou subestimar a importância da poesia e da metáfora[20], mas confirmar com Sartre que o existencialismo é uma filosofia rigorosa. O homem está "(...) condenado porque não se criou a si próprio; e, no entanto, livre porque, uma vez lançado ao mundo, é responsável por tudo o quanto fizer" (SARTRE, 1987b, p. 9).

---

[19] Verso de Caetano Veloso para a letra da música "Cajuína". In: GOULART, A. T. *Desconstruindo a cajuina* - uma leitura do texto - canção de Caetano Veloso. Belo Horizonte: Scripta, 2003, p.25-39.

[20] Para Sartre, a imaginação e liberdade se aproximam. "Para que uma consciência possa imaginar, (...) ela precisa ser livre" (SARTRE, 1996, p.240). A condição de possibilidade de consciência imaginante é a liberdade e, portanto, a metáfora e a poesia são expressões dessa concepção e dimensões fundamentais da realidade humana.

Para a realidade humana, *ser* se reduz a *fazer*, pois nela não há nada dado ou inato. O que significa que "não é primeiro para agir depois; mas sim que, para a realidade humana, ser é agir, e deixar de agir é deixar de ser" (SARTRE, 1997, p. 587). O homem é ato, e assim sendo, só pode ser concebido como ruptura com o dado e iluminando-o à luz do ainda-não-existente. Liberdade é ação, é fazer-se livre. O homem se constitui na transcendência do dado, partindo da sua situação presente em direção a uma outra situação futura.

O imaginário é fundamental à ação que expressa a liberdade humana, pois "toda situação concreta e real da consciência no mundo está impregnada de imaginário na medida em que se apresenta sempre como uma ultrapassagem do real" (SARTRE, 1996, p. 245). Ao imaginar, a consciência ultrapassa o real, nadificando-o e constituindo-o como mundo e colocando-o como um conjunto sintético. Desse modo, torna-se livre em relação à realidade para intencionar ao irreal. "Assim, ainda que pela produção de irreal a consciência possa parecer momentaneamente libertada de seu "estar-no-mundo", é, ao contrário, esse "estar-no-mundo" o que constitui a condição necessária da imaginação" (Ibid, p. 242).

Vislumbrar possibilidades futuras, agir e transcender a situação presente é algo essencialmente humano. "Ser livre é ser-livre-para-mudar (...), é ser-livre-para-fazer e ser-livre-no-mundo" (SARTRE, 1997, p.622). O projeto do homem é transcender-se, ser seu projeto, construir sua essência, formar-se e, daí, transcender o dado.

Como o Para-si é intencionalidade radical, a sua ação também o é. A ação é intencionalidade. Toda ação é a favor ou contra algo ou uma situação. É nadificação do passado rumo ao não-existente, em direção ao porvir ainda não escrito, cujas possibilidades se dão na superação da realidade presente, de modo a abrir o futuro para o possível. É assim que se constitui o projeto fundamental do homem: na transcendência do mundo e com o mundo, na ação; apreendendo o presente como insuportável e, portanto, como um dado a ser superado. É por meio desse engajamento rumo às próprias possibilidades "(...) que uma luz nova ilumina nossas penúrias e sofrimentos e *decidimos* que são insuportáveis" (SARTRE, 1997, 538).

O sofrimento, por si só, não se constitui num móbil dos atos do homem. Muito pelo contrário, diz Sartre. O ato é uma possibilidade essencialmente humana, pois é uma projeção do Para-si rumo a algo que não é, e aquilo que é em si não pode absolutamente por si mesmo, determinar o que não é. Não é o dado que produz o fim, pois este não possui finalidade. "Nenhum estado de fato pode determinar a consciência a defini-lo e circunscrevê-lo"

(SARTRE, 1997, p. 539). O fim (*télos*) vem ao mundo pelo homem e sua facticidade de desvelar o nada ao mundo.

No caso específico do sofrimento, o projeto humano de sua superação é o que faz com que parecer-lhe-á insuportável. Nessa relação há, pois, uma dupla nadificação: primeiramente, há a negatividade do passado, por meio de uma intenção a um estado de coisas ideal (futuro) como puro nada presente; depois, uma intencionalidade do presente, pondo-o como nada em relação a esse estado de coisas. É por puro desprendimento e por ser livre na ação, que podemos nadificar o nosso estado de sofrimento atual e atribuir-lhe o sentido de insuportável e, consequentemente, fazemos dele o *móbil* de nossa ação transformadora.

> Portanto, significa para a consciência a possibilidade permanente de efetuar uma ruptura com seu próprio passado, de desprender-se dele para poder considerá-lo à luz de um não-ser e conferir-lhe significação que *tem* a partir do projeto de um sentido que *não tem.* Em caso algum e de nenhuma maneira o passado, por si mesmo, pode produzir um *ato*, ou seja, o posicionamento de um fim que sobre ele volta-se para iluminá-lo (SARTRE, 1997, p. 539).

A consciência é um poder negativo com relação ao mundo, ao passado e a si mesmo e, posto que a nadificação seja a intencionalidade de um fim, faz-se necessário reconhecer que a condição indispensável e fundamental de toda ação é a liberdade. Escapamos do Em-si, do dado, por meio da ação, rumo às nossas possibilidades infindas. "É fugindo de uma situação rumo à nossa possibilidade de modificá-la que organizamos esta situação em complexos de motivos e móbeis" (SARTRE, 1997, p. 541).

Nadificamos o dado que nos impõe em forma de passado, colocamo-nos a distância deles, e tal ato nadificador se identifica com o *êxtase* pelo qual nos projetamos rumo à modificação dessa situação que nos foi imposta e que nos soa como ponto de partida para as possibilidades futuras. Dessa forma, é o ato que decide seus fins e móbeis: "o ato é a expressão da liberdade" (SARTRE, 1997, p. 541). Sendo o homem o ser que desvela a essência do mundo, a liberdade é o fundamento de todas as essências.

> Sou um existente que apreende sua liberdade através de seus atos; mas sou também um existente cuja existência individual e única temporaliza-se como liberdade. Como tal, sou necessariamente consciência (de) liberdade, posto que nada existe na consciência a não ser como consciência não-tética de existir. Assim, a liberdade está perpetuamente em questão em meu ser, (...) é bem precisamente a textura de meu ser (SARTRE, 1997, p. 543).

Por isso que o homem – ao realizar uma ruptura nadificadora com o mundo e consigo mesmo – *é o ser que é o que não é não sendo o que é* ou, em outras palavras, dizer que na

realidade humana a existência precede e condiciona a essência é afirmar que o homem é um ser condenado a ser livre. "Significa que não se poderia encontrar outros limites à minha liberdade além da própria liberdade, ou, se preferirmos, que não somos livres para deixar de ser livres" (SARTRE, 1997, p. 544).

A idéia de Deus, de natureza humana, de sociedade, de passado determinista, tudo isso se constitui em essências que somente são possíveis após a existência do homem. A realidade humana é a ação intencional e nadificadora que as desvela. São inconcebíveis sem a existência do homem para atribuir-lhes sentido. Caso concebamos essas essências precedentes à existência humana e não o contrário, ou seja, que as encontramos somente após o nosso surgir no mundo,

> (...) esses fins pré-formados e pré-humanos irão definir, portanto, o sentido de meu ato antes mesmo que eu o conceba, assim como os motivos, enquanto puros dados psíquicos, irão provocá-lo sem que eu sequer dê-me conta. Motivo, ato, fim, constituem um "continuum", *pleno*. Essas tentativas abortadas de sufocar a liberdade sob o peso do ser – tentativas que se desfazem a surgir de súbito a angústica ante a liberdade – demonstram o suficiente que a liberdade coincide em seu fundo com o nada que está no âmago do homem (SARTRE, 1997, p. 544).

A realidade humana é livre porque ainda não é, um desprendimento total de si, seu passado está separado por um nada daquilo que é e daquilo que será. É a intencionalidade dos fins últimos do Para-si que se identifica com o brotar originário da liberdade, a própria existência, que nada tem de essência ou propriedade pré-definida. O projeto mais original do homem é ser-no-mundo, na medida em que este ser é escolha, que ao existir no mundo e com o mundo desvela as essências (Deus, natureza, sociedade, passado) nadificando-as.

> Assim, encontramos o ato fundamental de liberdade; e é este ato que confere seu sentido à ação em particular que levo em consideração em dado momento: este ato constantemente renovado não se distingue de meu ser, é escolha de mim mesmo no mundo e, ao mesmo tempo, descoberta do mundo (SARTRE, 1997, p. 569).

O sentido de escolha a que Sartre se refere não possui uma conotação voluntarista. Escolhemos a nós mesmos e o mundo, não em sua contextura, mas em sua significação. O sentido de escolher possui uma dimensão ontológica, pois se trata da capacidade do homem nadificar o mundo, característica própria da existência singular do Para-si. Ao negarmos nossa essência, como um ser distinto do mundo, nos abrimos às possibilidades de construção permanente de nosso ser. "A negação interna, pela qual, ao negar que somos o mundo, fazemo-lo aparecer enquanto mundo, só pode existir se for ao mesmo tempo projeção rumo a um possível" (SARTRE, 1997, p.571).

O ato de negação interna do passado, não significa renegá-lo ao esquecimento ou à indiferença. É impossível que a escolha não estabeleça uma ligação com o passado, pois esse nada mais é do que o Em-si com o qual o Para-si estabelece uma relação de tensão/negação/aproximação. O passado é também o mundo, cuja essência é fundamental para a existência do Para-si. A escolha é por princípio a decisão do Para-si de apreender o passado para nadificá-lo e assim fundar um futuro que lhe apraz. É por isso que, por exemplo,

> Um ateu convertido não é simplesmente um crente; é um crente que negou o ateísmo para si, um crente que preterificou em si o projeto de ser ateu. Assim, a nova escolha dá-se como começo na medida em que é um fim, e como fim na medida em que é o começo (SARTRE, 1997, p. 575).

O instante atual que se liga de maneira sintética ao passado é o ponto de partida para um futuro possível. Nesse sentido, o projeto fundamental do Para-si está inteiramente garantido, na medida em que continua sendo esse não-ser sedento de ser. As mudanças instantâneas postas pela escolha, por mais radicais que possam parecer, não modificam o projeto fundamental da consciência; pelo contrário, é a prova cabal de sua condenação à liberdade, do seu projeto de ser livre. Nasço ateu, me aculturo ateu e depois nadifico o meu passado e meu presente e me converto em um crente: eis a noção rigorosa de que a existência precede a essência.

Por ser inteiramente livre, a autonomia de escolha é perpetuamente reassumida pela liberdade, o único limite da própria escolha. O instante, o imprevisível, os acidentes não possuem o poder de desviar o curso majestoso do projeto fundamental do homem. A liberdade está sempre assombrada pelo espectro do instante, mas nunca a condiciona, pois na medida em que o homem reassume a sua escolha, por mais inusitada que seja, a nadificação desse processo será efetuada em perfeita continuidade com o presente, estabelecendo assim uma síntese aberta a novas possibilidades. Pois, segundo Sartre,

> (...) nossa liberdade é total e incondicional. Esse fato de escolher um possível indiferente e depois abandoná-lo por outro, além disso, não fará surgir o *instante* enquanto ruptura de duração; mas ao contrário, todas essas livres escolhas – ainda que sucessivas e contraditórias – integram-se na unidade de meu projeto fundamental (SARTRE, 1997, p. 579).

Esse processo é uma das maneiras de manifestação da *angústia*. Do temor que sentimos de termos nossa existência subitamente exorcizada de nós mesmos, fazendo-nos radicalmente outro em nome de nossas próprias escolhas. Por isso o existencialismo frequentemente declara: “o homem é angústia” (SARTRE, 1987b, p. 7). É com essa angústia que se dá a possibilidade de surgimento de conversões, que nos fazem aparentemente

metamorfosear o nosso projeto original, pois na verdade não temos outro projeto fundamental que não seja o de sermos absolutamente livres nesse processo de escolha.

Diante dessa liberdade incondicional, o existencialismo propõe a construção de uma nova moral[21] fundada no princípio da *responsabilidade*. O homem, condenado a ser livre, carrega nos ombros o peso do mundo inteiro, é responsável pelo mundo e por si mesmo enquanto maneira de ser. A afirmação de que o homem é responsável por tudo o quanto fizer não é uma forma de individualismo atroz, mas um verdadeiro humanismo, pois o homem não é responsável por sua estrita individualidade, mas por todos os homens. "Assim sou responsável por mim e por todos, e crio uma certa imagem do homem por mim escolhida: escolhendo-me, escolho o homem" (SARTRE, 1987b, p.7).

Quando o indivíduo escolhe o que quer ser de si, atribui um sentido ao mundo que extrapola os limites de uma decisão estritamente individual, escolhe também para os seus pares e define algo que possui uma validade universal. Com isso, Sartre se aproxima do conceito de *imperativo categórico* elaborado por Kant, cujos princípios estabelecem "a exigência de que o ato individual tenha uma validade ética universal" (PENHA, 1982, p. 66). Os valores, as crenças, as leis, as regras sociais, a guerra, as práticas convencionais cotidianas de uma cultura específica existem hoje porque em um determinado momento da história, indivíduo ou indivíduos relacionando entre si e com o mundo, vivenciando uma situação, assim "escolheram". O Para-si, então, é todo responsabilidade, pois é o ser que faz com que haja um mundo no qual ele se faz ser.

Isso significa que no mundo não há nada que não seja humano. Tudo é produto da intencionalidade humana: a natureza, os animais, o outro, a cidade, esta caneta, tudo o que está no mundo é intencionável à consciência e, assim, ser-Para-si é ser responsável por atribuir sentido ao mundo. Cada pessoa é uma escolha absoluta de si a partir de um mundo com o qual se relaciona. Portanto, as mais atrozes situações de guerra, as piores torturas, as piores doenças são situações humanas.

Sempre escolhemos, não importa o motivo; seja por fraqueza, por covardia, por convicção ou por um ato heróico. De qualquer modo, trata-se de uma escolha. Não há desculpas para o Para-si, "o próprio da realidade humana é ser sem desculpas" (SARTRE, 1997, p. 679). Posso fazer-me passivo no mundo, submeter-me a todas as formas de injustiça e despotismo. Isso também é escolha. Ao contrário, posso ser um revolucionário, um

[21] Nos parágrafos finais de *O Ser e o Nada,* Sartre apresenta a intenção de escrever uma outra obra que pudesse tratar sobre a moral na perspectiva existencialista, mas tal intento nunca se materializou de fato.

guerrilheiro ou um militante em defesa da justiça social e dos direitos essenciais do ser humano. Sou responsável por mim e ao sê-lo, contribuo para contextura de um mundo de acordo com a minha imagem que crio. Assim, sou também responsável pelo mundo.

> A responsabilidade do Para-si se estende ao mundo inteiro como mundo-povoado. É assim, precisamente, que o Para-si se apreende na angústia, ou seja, como um ser que não é fundamento de seu ser, nem do ser do outro, nem dos Em-sis que formam o mundo, mas é coagido a determinar o sentido do ser, nele e toda parte fora dele (SARTRE, 1997, p. 680).

Sendo o homem necessariamente e imponderavelmente livre, ele percebe que não é somente o que escolheu ser, mas também possui a responsabilidade de escolher para toda a humanidade. Essa liberdade, da qual o homem não tem como fugir, também lhe traz uma profunda angústia, porque o fato de ser responsável por si, o fato de que a todo o momento tem que fazer escolhas, definindo o seu próprio projeto de ser, já não lhe permite desculpas.

> Temos plenamente consciência da escolha que somos. (...) Esta consciência traduz-se pelo duplo "sentimento" da angústia e da responsabilidade. Angústia, desamparo, responsabilidade, seja em surdina, seja em plena força constituem, com efeito, a *qualidade* de nossa consciência na medida em que esta é pura e simples liberdade (SARTRE, 1997, p. 571-572).

Pela angústia a liberdade se manifesta à nossa consciência, pois é "o modo de ser da liberdade como consciência de ser" (SARTRE, 1997, p. 72). Da mesma forma, é por meio da angústia que temos desvelada a perpétua mudança de nosso projeto inicial, colocando a liberdade, que está em seu ser, em questão em relação a si mesma. Os possíveis que projetamos estão em constante processo de corrosão pela liberdade-por-vir, em razão de nossos arredores e da imprevisibilidade que nos circunda. Mas também é na angústia que apreendemos a nossa escolha, ou seja, "captamos nossa escolha como algo não derivado de qualquer realidade anterior e, ao contrário, como algo que deve servir de fundamento ao conjunto das significações que constituem a realidade" (SARTRE, 1997, p. 573).

Angustiado, o homem também se sente desamparado. Não existindo Deus ou qualquer outra essência que determine o seu destino, o entendimento de "(...) que qualquer que seja o homem que surja no mundo, ele tem um futuro a construir, um futuro virgem que o espera" (SARTRE, 1987b, p. 10) é razão bastante contundente para expressar esse *desamparo.* A angústia e o desamparo são dimensões humanas que expressam nossas possibilidades. O mundo que temos é somente esse com o qual estabelecemos essa relação repleta de intencionalidade. Não há outra vida a ser vivida. O nosso tempo é aqui e agora. E é somente nesse tempo, vivendo essa situação, que nascem e morrem as possibilidades humanas.

Esse fato leva o homem ao *desespero* que, a exemplo da *angústia* e do *desamparo,* também possui um sentido ativo, pois obriga o homem a agir, a movimentar-se para a liberdade, "significa que só podemos contar com o que depende de nossa vontade ou com o conjunto de probabilidades que tornam nossa ação possível" (SARTRE, 1987b, p. 12).

O homem e o mundo constituem uma unidade à medida que a consciência livremente escolhe e age se engajando nesse processo permanente de auto-construção. Construindo a si própria, a consciência constrói o mundo. A liberdade é esperança, vida a ser construída. É por isso que o existencialismo é um humanismo, uma vez que permite ao homem voltar-se para si e para o mundo, intencionando-o e significando-o de maneira vital. A existência é condição da vitalidade humana, pois ao existir o homem vive e se faz esperança. Não há desencanto nessa relação. Tudo está por ser feito, o homem não é um ser definido.

> Creio que respondemos, assim, a algumas das críticas feitas ao existencialismo. Vimos, portanto, que ele não pode ser considerado como uma filosofia do quietismo, já que define o homem pela ação; nem como uma visão pessimista do homem: não existe doutrina mais otimista, visto que o destino do homem está em sua ação e que só o ato permite ao homem viver. Nesse plano, estamos, por conseguinte, perante uma moral da ação e do engajamento. (SARTRE, 1987b, p. 15).

4. FACTICIDADE E A LIBERDADE SITUADA

Embora a liberdade constitua o projeto fundamental do Para-si, há uma dimensão que, por lhe suscitar objeções concretas, parece limitá-la: a relação entre liberdade e facticidade. Nenhum ser humano escapa ao destino de nascer em uma determinada classe social, nação e família. Mais do que fazer-se, parece que o homem não passaria de um produto pré-fabricado pelo clima, a raça, a língua, a história da coletividade, a hereditariedade, as circunstâncias individuais de sua infância, os hábitos adquiridos, os grandes e pequenos acontecimentos de sua vida. A realidade humana parece irremediavelmente enclausurada em um cárcere que precederia a existência e se manifestaria de maneira pungente como um coeficiente de adversidade ao seu ser livre. É o que o senso comum denomina de "impotência".

Sem dúvida um determinado rochedo apresenta uma resistência incomensurável se pretendo removê-lo por minhas próprias forças. Contudo, esse mesmo rochedo se apresentará como meu aliado objetivo, se pretendo escalá-lo para contemplar a paisagem que lá de cima ele me proporciona. O rochedo é um mero dado, um ser-Em-si neutro que espera ser

iluminado pela capacidade nadificadora de uma consciência que lhe atribua um fim, de modo a manifestar-se como adversário ou aliado.

> Mesmo se o rochedo se revela como "muito difícil de escalar" e temos de desistir da escalada, observemos que ele só ele se revela desse modo por ter sido originariamente captado como "escalável"; portanto, é nossa liberdade que constitui os limites que irá encontrar depois (SARTRE, 1997, p. 594).

O dado nos impõe uma adversidade, mas não destrói ou impede nossa liberdade, porque é por nós, pela posição prévia de um fim, que surge a nossa situação claustrofóbica. Para Sartre, o *dado* e a *situação* são conceitos diferentes. O primeiro se refere às montanhas, aos rochedos, aos pântanos, às florestas, aos rios, aos valores, aos costumes, às crenças, aos dogmas, ao conhecimento, ou seja, ao *meio natural* e ao *meio cultural*. O *dado* é o Em-si, tudo o que antecede à existência do indivíduo e independe da sua existência particular, pura contingência, embora esteja em permanente relação com a liberdade.

> Mas, qual a relação com o dado? Deve-se entender por isso que o dado (Em-si) condiciona a liberdade? O dado não é a causa da liberdade (pois o dado só pode produzir o dado) nem razão da liberdade (pois a razão só vem ao mundo pela liberdade). Tampouco é condição necessária da liberdade, já que estamos no terreno da pura contingência. (...) O leitor compreendeu que esse dado nada mais é o do que o Em-si nadificado pelo Para-si que tem-de-sê-lo (SARTRE, 1997, p. 599).

Ao nadificar o Em-si, o dado, a consciência estabelece a sua *situação*. "A situação só existe em correlação com o transcender do dado rumo ao fim" (SARTRE, 1997, p. 672). Assim, o conceito de *situação* também está intimamente relacionado à idéia de intencionalidade da consciência, pois trata-se do sentido que o Para-si confere ao dado, ao mundo objetivo com o qual se relaciona, criando os obstáculos necessários ao exercício da liberdade.

> Minha posição no meio do mundo, definida pela relação de utensilidade ou de adversidade entre as realidades que me circundam e minha própria faticidade, ou seja, a descoberta dos perigos que corro no mundo, dos obstáculos que nele posso encontrar, das ajudas que podem ser-me oferecidas, à luz de uma nadificação radical de mim mesmo e de uma negação radical e interna do Em-si, operada do ponto de vista de um fim livremente posto. Eis o que denominamos de situação (SARTRE, 1997, p. 672).

A título de ilustração do conceito estabelecido por Sartre, Coêlho apresenta um exemplo de *situação*:

> O meio pode ser constituído por montanhas, rochedos, pântanos, florestas fechadas e rios. Esses seres naturais, por exemplo, e si mesmos não me levam a nenhum ato se sou um homem sedentário, envolvido no trabalho

> intelectual e interessado mais no conforto da cidade e nos artefatos tecnológicos. À medida, porém, que desejo, escolho fazer uma viagem, e o caminho passa por essas realidades, elas são apreendidas como obstáculos. Receberam um outro sentido: tornaram-se *situação.* Se decido acampar junto a essas realidades naturais, elas serão certamente apreendidas como belas, exuberantes, grandiosas e com uma rica biodiversidade (COÊLHO, 2003, p. 98).

Não há liberdade a não ser em situação. O Ser-Para-si é um Ser-em-situação. Sem a situação, as resistências, os obstáculos que o mundo objetivo se nos apresenta e que se impõe, não haveria possibilidade de existir a liberdade. "O homem só encontra obstáculo no campo de sua liberdade (...) Começamos a entrever o paradoxo da liberdade: não há liberdade a não ser em *situação*, e não há situação a não ser em liberdade" (SARTRE, 1997, p.601-602). A liberdade é *situada.* Diante do obstáculo posto pela situação, escolho, assumo-o como intransponível ou o enfrento e o supero. Liberdade é escolha, sempre, e recusar escolher é fazer uma escolha. Escolho isto ou aquilo, mas sempre há possibilidades. Ao escolher, o homem define o que quer ser, define o seu projeto e a sua essência. Escolher é existir como liberdade, como consciência. Daí a responsabilidade do homem.

A situação não é simples subjetividade ou simples objetividade, mas as coisas e eu mesmo entre as coisas. É a própria nadificação do dado, ou seja, é o nada no meio do mundo e ambos estabelecendo uma relação de tensão/aproximação e unidade sintética. "A situação é o sujeito inteiro (ele não é nada mais do que sua situação) e é também a 'coisa' inteira (não há jamais nada mais do que as coisas)" (SARTRE, 1997, p. 672). É a consciência visando e iluminando as coisas pelo seu próprio transcender e são as coisas remetendo sua imagem à consciência. A situação é a relação homem/mundo na sua forma mais intensa: "é esta vereda poeirenta e ascendente, esta sede ardente que sinto" (SARTRE, 1997, p. 673).

Como se trata de uma relação entre as dimensões subjetivas e objetivas, a situação não pode ser considerada o livre efeito de uma liberdade, ou o conjunto de coerções objetivas sobre o Para-si. A situação é a iluminação, a ação intencional da consciência realizada pela liberdade sobre a coerção, conferindo-lhe o sentido de coerção. "Assim, a liberdade encadeia-se no mundo como livre projeto rumo a fins" (SARTRE, 1997, p. 675).

O Para-si nada mais é do que a sua situação.

> Quando dissemos que o escravo acorrentado é tão livre quanto seu amo, não queríamos nos referir a uma liberdade que permanecesse indeterminada. O escravo em seus grilhões é livre para *rompê-los;* significa que o próprio sentido de suas correntes lhe aparecerá à luz do fim que escolheu: continuar escravo ou arriscar o pior para livrar-se da servidão (SARTRE, 1997, p. 673).

O coeficiente de adversidade imposto pela situação é fundamental para que o homem possa exercitar sua liberdade. Longe de ser uma limitação absoluta da liberdade, a situação só surge diante de uma consciência livre e translúcida. O homem é o único ser que, ao ser consciência, atribui sentido à própria adversidade para superá-la. Liberdade é fazer-se livre, é ação.

Para que a ação possa comportar o ser livre é necessário que a simples projeção de um fim possível não se confunda com a realização plena desse fim. Em outras palavras, não basta conceber para realizar, pois se assim o fosse, estaríamos mergulhados em um mundo de sonhos, "no qual o possível não se distingue de forma alguma do real" (SARTRE, 1997, p. 594). Estaria o mundo condenado a se alterar a partir dos caprichos das consciências e seus desejos incautos. Sartre nos alerta para que não interpretemos o "fazer-se livre" com a possibilidade ingênua de "fazer tudo o que quiser". Para o filósofo,

> É necessário, além disso, sublinhar com clareza, contra o senso comum, que a fórmula "ser livre" não significa "obter tudo o que se quis", mas sim "determinar-se por si mesmo a querer (no sentido lato de escolher)". Em outros termos, o êxito não importa em absoluto à liberdade (SARTRE, 1997, p. 595).

Diferentemente do senso comum e daqueles que se colocam como adversários da liberdade – que a concebem como uma faculdade de obter totalmente os fins escolhidos –, o conceito ontológico-existencial de liberdade, proposto por Sartre, significa autonomia de escolha. Existir é fazer-se a partir da escolha que fazemos de nós mesmos. Escolhendo, escolho para mim e para os outros. Liberdade é engajamento.

> Assim, não diremos que um prisioneiro é sempre livre para sair da prisão, que seria absurdo, nem tampouco que é sempre livre para desejar sua libertação, o que seria um truísmo irrelevante, mas sim que é sempre livre para tentar escapar (ou fazer-se libertar) – ou seja, qualquer que seja sua condição, ele pode projetar sua evasão e descobrir o valor de seu projeto de ação (SARTRE, 1997, p. 595).

Há uma distinção essencial entre liberdade de escolha e liberdade de obter. A escolha pressupõe o fazer, um começo de realização, o que a distingue do sonho e do desejo. Sartre desse modo põe um termo final à discussão entre "querer" e "poder". Liberdade não é simplesmente *querer* ou simplesmente *poder*, mas intencionalidade, determinar-se a um fim.

Estabelecer que o Para-si é sempre e irremediavelmente livre não significa que a liberdade seja o próprio fundamento da liberdade. "Se ser livre significasse ser seu próprio fundamento, seria necessário que a liberdade decidisse sobre a existência de seu ser"

(SARTRE, 1997, p. 596). Contudo, liberdade é o Nada e, portanto, não há como fundamentar-se a si mesma, ou nadificar-se. A liberdade é nadificada. Isso significa que, como ocorre também com o Nada, necessita de um Ser que possa nadificá-la. Esse ser, já sabemos, é o homem: "(...) um ser cuja liberdade tem-de-ser em forma de não-ser (ou seja, da nadificação)" (SARTRE, 1997, p. 599). Somente o ser humano possui a capacidade de trazer a liberdade ao seio do mundo, o ser objetivo. Por ser esse nada-de-ser, a liberdade surge no âmago do mundo como um buraco; um mundo repleto de ser, cuja essência é capaz de se revelar à consciência livre. Assim, só podemos ser livres nesse mundo que nos abarca e nos enclausura, e apesar dele. O que significa dizer que "não podemos escapar de um cárcere no qual não fomos enclausurados" (SARTRE, 1997, p. 598).

Ser livre é fazer-se livre, mas em relação com o dado, esse coeficiente de adversidade. O fato de não poder não ser livre constitui a *facticidade* da liberdade, assim como o fato de não poder não existir é a sua *contingência.* Nesse sentido, facticidade e liberdade se identificam e formam o que Sartre denomina de *situação,* ou seja**,** "a contingência da liberdade no *plenum* de ser do mundo" (SARTRE, 1997, p. 600).

Somente em liberdade, pelo livre surgimento do homem no seio do mundo, que o próprio mundo revela à consciência as resistências fundamentais ao exercício da liberdade. "O homem só encontra obstáculo no âmbito de sua liberdade" (SARTRE, 1997, p. 601). A consciência, em sua relação com o mundo, intenciona seus próprios obstáculos, sendo então estes nada mais do que o sentido atribuído pela própria consciência. O obstáculo, o dado, em si mesmo como resistência, só se revela como adversidade ou como ajuda, à luz de uma consciência livre.

Nesse sentido, não há obstáculo absoluto, pois o que é resistência para uma consciência poderá não ser para outra. "(...) O obstáculo revela seu coeficiente de adversidade através das técnicas livremente inventadas, livremente adquiridas; também o revela em função do valor do fim posicionado pela liberdade" (SARTRE, 1997, p. 601). Vejamos um exemplo:

> Dois indivíduos perseguem o mesmo fim, têm o mesmo desejo de escalar o rochedo ou de atravessar para outra margem de um rio largo, profundo, com razoável correnteza e no qual não há ponte nem qualquer outro meio que lhes permitisse realizar seu objetivo. Escalar o rochedo ou atravessar o rio não será um projeto irrealizável para aquele que, além de preparo físico, tiver uma boa experiência como alpinista ou como nadador em águas correntes. Entretanto, será um obstáculo intransponível para aquele que, com o mesmo intento, não preencher esses requisitos ou pretende atingir o fim almejado sem grande esforço e risco (COÊLHO, 2003, p. 98).

O condicionamento físico e o domínio das técnicas de alpinismo só se revelam em relação a uma escolha livre. O rochedo, tomado como exemplo, se desenvolve como coeficiente de adversidade em graus diferenciados aos indivíduos em questão porque o que "cada um fez de si" nada mais é do que uma escolha diferente. "Para o advogado que permanece na cidade e defende uma causa, com o corpo escondido sob sua toga, o rochedo não é difícil nem fácil de escalar: está fundido na totalidade 'mundo', sem dela emergir de modo algum" (SARTRE, 1997, p. 602).

A facticidade em relação à liberdade é o dado que ela *"tem-de-ser"*e que ilumina seu próprio projeto. Esse dado se manifesta de diversas maneiras a diferentes consciências ou mesmo à unidade e individualização de uma mesma consciência. É o que Sartre denomina de *"meu lugar", "meu passado", "meus arredores", "meu próximo"* e *"minha morte"*. Embora possamos aqui tratar essas estruturas de um modo separado, é muito importante ressaltar que nenhuma delas aparece sozinha na vivência inefável do Para-si.

4.1. O MEU LUGAR: O ESPAÇO COMO ADVERSIDADE

O meu lugar, ou seja, a minha posição espaço-temporal no mundo "se define pela ordem espacial e a natureza singular dos 'istos' que a mim se revelam sobre o fundo de mundo" (SARTRE, 1997, p. 602). É o lugar onde vivencio minha existência – a minha cidade, o meu país – mas também a disposição e a ordem dos objetos que presentemente me aparecem – uma mesa, a janela, a cama, o automóvel, a cadeira, a casa, a rua, o mar, etc. Não é me dada a possibilidade de não ter um lugar: existir é estar em um lugar, visto que assim não o fosse, eu estaria absurdamente, em relação ao mundo, num estado permanente de sobrevôo, o que não permitiria a sua múltipla manifestação como fenômeno. Assim, este lugar é meu mundo no qual existo de maneira intensa e, precisamente, é o meu lugar em co-existência com o outro.

Eu vim a meu mundo; e só posso ocupá-lo apreendendo-o como dado em função daqueles que o ocupavam de modo anterior a mim. Dessa forma, cabe tão somente a mim seguir caminhos já traçados *a priori* pelos próprios objetos: o passado, meus ancestrais, a cultura. Esse processo de nadificação regressiva, de negação daquilo que me precedeu, me remete a contingência pura de meu lugar, ou seja, o lugar que me foi dado a receber. O meu nascimento e o lugar a que ele me destina são contingentes para mim. "Assim, nascer é, entre

outras características, ocupar meu lugar, ou melhor, como acabamos de dizer, recebê-lo" (SARTRE, 1997, p. 603).

O meu nascimento para o mundo é ao mesmo tempo o nascimento do mundo para mim. "Nasço e meu corpo-consciência passa a existir para o mundo-vida e o mundo-vida passa a existir para o meu corpo-consciência. Desse enleio, brota a minha existência" (AMARAL, 2003, p. 53-54). Existir é estar no mundo contingente. E a partir do meu lugar original, posto pelo meu nascimento, irei ocupar novos lugares de acordo com as regras determinadas por esse mundo contingente. "A realidade humana recebe originariamente seu lugar no meio das coisas" (SARTRE, 1997, p. 603).

Em outras palavras, somente com a realidade humana é possível conceber que há um espaço ao qual posso me voltar e dizer: "este é o meu lugar". E como se trata de uma relação entre a consciência e o espaço, entre Para-si e Em-si, Sartre propõe uma nova expressão: ao invés de *"existo no meu lugar"* ou *"sou o meu lugar",* melhor seria **"***existo meu lugar".*

> (...) *existo meu lugar*, sem escolha, também sem necessidade, como puro fato absoluto de meu *ser-aí.* Sou *aí*, não aqui, mas *aí.* Eis o fato absoluto e incompreensível que está na origem da extensão, e, consequentemente, de minhas relações originais com as coisas (com estas coisas, mais do que com aquelas outras). Fato de pura contingência – fato absurdo (SARTRE, 1997, p. 604).

Se "existo meu lugar" é porque posso nadificar todos os lugares onde não existo. Ou seja, me limitando a *existir meu lugar*, não posso estar ao mesmo tempo em outra parte do mundo. Trata-se de uma relação entre algo que sou com algo que não sou. Meu *existir-meu-lugar* é a minha situação. Contudo, "(...) não basta somente que eu exista meu lugar, ou seja, que eu tenha-de-ser-aí: é preciso também que eu possa não ser completamente aí, de modo a poder ser lá, junto ao objeto situado a dez metros de mim e a partir do qual anuncio meu lugar a mim mesmo" (SARTRE, 1997, p. 604). Também consigo, a partir da capacidade de nadificação que me é inerente, escapar àquilo-onde-existo, posicionando-o como um objeto. Com isso, consigo atribuir sentido ao existir meu lugar, de modo que posso dizer: "este automóvel está vindo em minha direção". Assim, é a liberdade que vem conferir a mim o meu lugar no qual existo, situando-me e definindo-o como tal. "Só posso ser rigorosamente limitado a este ser-aí que sou porque minha estrutura ontológica consiste em não ser o que sou e ser o que não sou" (SARTRE, 1997, p. 606).

O meu lugar original é a minha primeira grande contingência, mas de modo algum pode determinar o meu ser, pois tão somente é um ponto de partida rumo a minhas próprias

possibilidades. É à luz do fim por mim definido que meu lugar adquire significação, pois a noção de lugar é também intencionalidade. Estar no lugar é *"estar perto de..."* ou *"longe de..."* – ou seja, "o lugar está dotado de sentido em relação a certo ser ainda não existente que se quer alcançar" (SARTRE, 1997, p. 606).

Além disso, o lugar intencionado pela consciência nadificadora não se limita à idéia estrita de espaço. Meu lugar é também meu tempo. O *"meu lugar"* de um soldado em combate é estar a vinte dias de casa, do mesmo modo, o *"meu lugar"* de um operário que trabalha exaustivamente é estar a cento e vinte dias de seu período de férias. "Estar no lugar é estar em segurança" (SARTRE, 1997, p. 606). Nesse mesmo sentido, mas alterando a relação tempo-espaço, uma cidade situada a vinte quilômetros de meu vilarejo e em comunicação por linha férrea está mais próxima de mim do que o pico de um rochedo situado a dois mil metros de altura. O "meu lugar", nesses casos, foi nadificado colocando-se à distância no tempo de um lugar físico que nego "ser meu": meu lugar não é a guerra, o trabalho estafante ou o pico de uma montanha; meu lugar é a minha segurança. Mediante esses exemplos e argumentos, devemos concluir que "a facticidade de meu lugar só me é revelada na e pela livre escolha que faço de meu fim. A liberdade é indispensável à descoberta de minha facticidade" (SARTRE, 1997, p. 607). Eis a ação de liberdade no meio contingente. Nego o presente e me direciono rumo a um futuro possível.

Somente pelo ato de definir meus fins descubro o lugar contingente no qual fui lançado e que se me apresenta como obstáculo à minha liberdade. "A própria liberdade cria os obstáculos de que padecemos" (SARTRE, 1997, p. 608). Assim, é o fato de eu ser livre que coloca diante de mim meu lugar como um coeficiente de adversidade. Sou livre porque tenho consciência de que posso não estar aqui, posso estar onde me coloco, em um tempo-espaço que se manifesta à minha livre consciência como *meu lugar*. Nadifico o lugar contingente e crio as possibilidades de transcendê-lo rumo ao meu lugar possível. Determinando-me a tal ato já é a prova ontológica de minha liberdade.

4.2. MEU PASSADO: A MINHA HISTÓRIA COMO ADVERSIDADE

O passado é irremediável. Aparentemente, a liberdade não pode modificá-lo, pois o passado é um Em-si fora de alcance que se impõe e que nos invade de uma maneira opulenta,

reduzindo a liberdade a um tem-de-ser limitado. Sua força é de tal ordem que nossas decisões parecem somente possíveis a partir de sua imperiosa vontade.

Para Sartre, porém, a força do passado não é capaz de determinar nossos atos no presente. Da relação com o nosso passado, da relação entre o Para-si e o Em-si surge um paradoxo que denota a nossa liberdade apesar do tempo pretérito: é inconcebível a minha existência sem um passado, mas, por outro lado, eu sou o ser pelo qual o passado vem ao mundo repleto de significado, "(...) isso porque ser livre não é escolher o mundo histórico onde surgimos, mas escolher a si mesmo no mundo, não importa qual seja" (SARTRE, 1997, p. 640).

A concepção fenomenológica do Nada parte do princípio de que "nada há na consciência que não seja consciência de ser" (SARTRE, 1997, p.611). Diante disso, o passado também é um ser-Em-si transcendente nadificado pela consciência de ser, não vem ao Para-si sem que seja uma escolha. Só lembramos ou só aceitamos do passado o que intencionamos dele, pois é o que nos "interessa" para a construção de nosso ser. "Para que tenhamos um passado, é necessário que o conservemos em existência por nosso próprio rumo ao futuro" (SARTRE, 1997, p. 611). Isso significa que não "recebemos" passivamente o nosso passado, mas intencionamos aquilo que se nos manifesta como fenômeno preterificado, como uma necessidade de nossa contingência e assim

> vemos que esta necessidade, aqui encarada do ponto de vista puramente temporal, não se distingue, no fundo, da estrutura primordial da liberdade, que deve ser nadificação do ser que ela é, e, por esta nadificação mesma, faz com que *haja* um ser que ela é (SARTRE, 1997, p. 611).

A nadificação do ser da liberdade, já sabemos, se afirma na escolha de um fim a partir da contingência do passado. A consciência nadifica o passado, atribuindo-lhe um sentido e em um mesmo movimento projeta o seu fim rumo às próprias possibilidades. Esse é o ser fundamental da liberdade. Nesse sentido, "o passado só é aquilo que é em relação ao fim escolhido" (SARTRE, 1997, p. 612) e o projeto atual, por ser o projeto do Para-si, existente, é o que determina o sentido do passado.

A nadificação do passado, a sua significação, depende decisivamente do meu projeto presente. O projeto fundamental do que sou é o que decide o passado que é meu. Somente esse projeto de liberdade rumo ao meu vir-a-ser é que pode decidir sobre o sentido que tem o meu passado. Meu passado somente é meu porque sou eu quem o significa. É importante destacar mais uma vez que essa intenção voltada ao Em-si não ocorre de um modo deliberado,

como se fosse um capricho da consciência, apreciando em cada caso se um fato tal foi mais importante do que outro. A intencionalidade não pode ser compreendida como um desejo caprichoso da consciência que de um modo unívoco atribui sentido ao mundo a seu bel-prazer. O movimento intencional é constituído por uma relação de oposição/aproximação entre a consciência e o objeto. Se não há um objeto que se manifeste à consciência, não haveria uma "*consciência de algo"* e, portanto, não haveria intencionalidade.

A nadificação do passado somente ocorre pelo fato de este se preservar à minha consciência, se manifestando ao modo de qualquer objeto exterior e diferente a ela. Ao nadificar o passado, me projeto rumo aos meus objetivos, preservando-o, negando-o e decidindo qual o seu sentido por meio da ação. "Assim, todo meu passado está aí, insistente, urgente, imperioso; mas escolho seu sentido e as ordens que me dá pelo próprio projeto de meu fim" (SARTRE, 1997, p. 613).

O Para-si é temporalização: ele se faz negando e significando o tempo. Então, há o meu passado porque existo. Com a minha morte o que denomino de "meu passado" se tornará um pleno e absoluto Em-si nadificado pelos outros. Portanto, meu passado morre também comigo.

> Quem decidirá se aquela crise mística por que passei ao quinze anos "foi" puro acidente de puberdade ou, ao contrário, primeiro sinal de uma conversão futura? Eu mesmo, desde que decida – aos vinte ou trinta anos – converter-me. O projeto de conversão confere de uma só vez a uma crise de adolescência o valor de uma premonição antes não levada a sério. Quem decidirá se minha estada na prisão, depois de um furto, foi frutuosa ou deplorável? Eu mesmo, conforme venha a desistir de roubar ou me manter incorrigível. Quem pode decidir sobre o valor educativo de uma viagem, a sinceridade de um juramento de amor, a pureza de uma intenção passada, etc? Eu mesmo, sempre eu, conforme os fins pelos quais ilumino esses eventos passados (SARTRE, 1997, p. 612-613).

Por isso que meu passado se converte também em um coeficiente de adversidade à minha liberdade, pois se trata de um obstáculo que devo transpor para a consolidação do meu ser livre. Meu passado também é minha situação, mas não determina a minha liberdade.

> Assim, tal como a localização, o passado se integra à situação quando o Para-si, por sua escolha do futuro, confere à sua facticidade passada um valor, uma ordem hierárquica e uma premência a partir dos quais essa facticidade motiva seus atos e suas condutas (SARTRE, 1997, p. 619).

4.3. MEUS ARREDORES: A ADVERSIDADE DO IMPREVISÍVEL E DO INEDITISMO

Sartre (1997, p. 619) adverte logo de início: "não se deve confundir 'arredores' (*'entours'*) com o lugar que ocupo e do qual falamos anteriormente." Os arredores dizem respeito aos fenômenos-utensílios que nos circundam, com seus coeficientes próprios, contra ou a nosso favor. Desse modo, tanto os arredores podem mudar com a nossa mudança de lugar, como podem mudar ou serem mudados sem que eu nada tenha a ver com sua mudança.

A minha existência é sempre relação com meus arredores. Desde que existo estou envolto a seres que não sou eu e que possuem uma existência (sobretudo em essência) diferente de mim, que se me apresentam, com suas potencialidades, a meu favor ou contra mim.

Sabemos que cada Para-si possui seu projeto fundamental e que este é construído permanentemente durante sua existência. Sabemos também que esse projeto não é pré-definido como um destino escrito antes da sua existência. Ele é um processo em busca de um fim: a sua essência inalcançável. Mas ocorre que a existência não é um projeto de engenharia, calculável, exeqüível, exato. Existir é lidar com percalços, sem os quais a existência não teria o menor sentido. Esses limites que nos são impostos, de um modo repentino e inopinado formam o que Sartre denomina de "meus arredores", uma transformação brusca que contribui para uma mudança radical da situação.

Esse fato, questiona Sartre (1997, p. 621), não seria o reconhecimento explícito de minha impotência ou a mais nítida confissão dos limites da minha liberdade? Sem dúvida, minha liberdade de *escolher*, como vimos, não deve ser confundida com minha liberdade de *obter***.** Mas não estará em jogo minha própria escolha, já que a adversidade dos arredores é precisamente, em muitos casos, ocasião de mudança de meu projeto?

Sartre aborda tais questões a partir de duas considerações iniciais: 1ª – as mudanças que advêm dos arredores não podem provocar a desistência de meu projeto fundamental, pois este, ao contrário, serve para medir a importância de tais mudanças. Caso elas sejam captadas como motivos para abandonar um projeto, só pode ser à luz de um projeto mais original; caso contrário, "de forma alguma poderiam ser motivos, posto que o motivo é apreendido pela consciência-móbil, que é, por si mesmo, livre escolha de um fim" (SARTRE, 1997, p. 621). 2ª – o objeto modificado não pode em caso algum provocar uma renúncia a um projeto, mesmo de forma parcial. A faculdade de provocar uma renúncia não é do objeto, mas exclusivamente da consciência. Isso não significa que seja possível evitar a dificuldade ou

reparar o dano, "mas simplesmente que a *impossibilidade* de prosseguir em certa direção deve ser livremente constituída" (SARTRE, 1997, p. 621.). Em outras palavras, o sentido de "impossibilidade" vem às coisas porque escolho a renúncia, pois esta não vem ao mundo por si só; sou eu quem atribui o sentido de impossibilidade diante dos obstáculos que se me apresentam, e não os obstáculos por eles mesmos. Sou livre para renunciar, pois renunciar também é uma ação. Esse ato também não modifica meu projeto fundamental, pois continuo sendo liberdade de escolha. "Assim, o projeto mesmo de uma liberdade em geral é uma escolha que subentende a previsão e a aceitação de resistências, quaisquer que sejam" (SARTRE, 1997, p. 622).

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que a liberdade não pode ser surpreendida por nenhum infortúnio, pois os meus arredores desvelam a minha existência, pois exige de mim, em razão de seu poder fenomênico, um ato de escolha e qualquer que seja será uma ação reveladora de minha autonomia de escolha.

> Tais observações nos permitem pôr em evidência uma nova característica de uma livre escolha: todo projeto da liberdade é *projeto em aberto,* e não fechado. Ainda que inteiramente individualizado, contém em si a possibilidade de suas modificações posteriores.(...) É esta perpétua previsão do imprevisível, enquanto margem de indeterminação do projeto que sou, que permite compreender como o acidente ou a catástrofe, em lugar de me surpreender por seu caráter inédito extraordinário, sempre me abate por certo aspecto de "já-visto previsto", por sua própria evidência de uma espécie de necessidade fatalista que costumamos exprimir dizendo: "Isso tinha que acontecer" (SARTRE, 1997, p. 623).

A existência é um inédito inaudito, mas não há no mundo algo que nos surpreenda. Essa conclusão se converte em mais um paradoxo do existencialismo sartreano. Mas tal tema também está fundamentado radicalmente no conceito de intencionalidade, uma vez que o original do inusitado não é o fato de que esta ou aquela coisa em particular seja algo que se posicione nos limites do mundo, mas sobretudo na noção de que existe um mundo em geral, e que, portanto, a liberdade é relação com essa totalidade essencialmente diferente de mim e indiferente a mim. Ao escolher um fim, escolho ter relações como essas indiferenças diferentes de mim e que também estabelecem relações entre si. Assim, o que a mim é aparentemente indiferente também se manifesta a minha consciência, me revelando o que sou. É isso que faz com que eu saiba da fome na África ou de uma catástrofe em um país da Ásia e esses seres-Em-si, embora "indiferentes", me causam náusea, mal-estar ou indignação. Tais vivências são inéditas à minha vivência subjetiva, mas de certo modo não o são, pois as vivenciei pela relação de nadificação que estabeleço com o mundo em geral. Resumindo, "a

adversidade vem às coisas pela liberdade, mas isso na medida em que a liberdade ilumina sua própria facticidade como 'ser-no-meio-de-um-Em-si-de-indiferença'"(SARTRE, 1997, p. 624).

A situação do Para-si é sempre concreta. Dessa forma, a adversidade dos arredores e suas potencialidades são sempre nadificadas pelo fim escolhido e "só há fim para um Para-si que se assume como sendo abandonado aí no meio da indiferença" (SARTRE, 1997, p. 625). Sou um existente entre existentes e as coisas, tudo isso está no mundo e eu no meio dele. Por essa assunção do mundo por mim e em mim é que não trago nada de novo; o ineditismo da minha existência só o é para mim, e essa derrelição contingente se repete a todos os outros seres-Para-si, o que impede de um modo absoluto a surpresa, o infortúnio, o inusitado. O que é novo para mim, poderá não ser para outro e, portanto, "jamais há no mundo algo que nos cause espanto, algo que surpreenda, a menos que nos tenhamos determinado a nos surpreender" (SARTRE, 1997, p.623).

O Para-si é o nada pelo qual há o Em-si, e assim somente há surpresa porque sou consciência da surpresa, pois é a minha liberdade que faz com que haja a surpresa no mundo, com toda a indiferença, imprevisibilidade e adversidade que esta pressupõe.

> É porque a liberdade está condenada a ser livre, ou seja, não pode escolher-se como liberdade, que existem coisas, ou seja, uma plenitude de contingência do âmago da qual ela mesmo é contingência; é pela assunção desta contingência e pelo seu transcender que pode haver ao mesmo tempo uma *escolha* e uma organização de coisas em *situação;* e é a contingência da liberdade e a contingência do Em-si que se expressam *em situação* pela imprevisibilidade e a adversidade dos arredores. Assim, sou absolutamente livre e responsável por minha situação. Mas também jamais sou livre a não *ser em situação* (SARTRE, 1997, p. 625-626).

4.4. MEU PRÓXIMO: A RELAÇÃO DE CONFLITO COM O OUTRO

O fato original da presença do outro no mundo não pode ser deduzido da estrutura ontológica do Para-si. Existo em um mundo habitado pelo outro. Sou especificamente "existência-no-mundo-em-presença-dos-outros" (SARTRE, 1997, p. 629). *Ser-Para-outro* é uma estrutura essencial do Para-si. Por meio da relação intersubjetiva, o homem se dá conta de que só pode "*ser"* se os outros o reconhecerem como tal. O outro, como consciência também nadificadora, atribui um sentido sobre o que sou e, então, "(...) para obter qualquer verdade sobre mim, é necessário que eu considere o outro" (SARTRE, 1987b, p.16).

> O outro é indispensável à minha existência tanto quanto, aliás, ao conhecimento que tenho de mim mesmo. Nessas condições, a descoberta da minha intimidade desvenda-me, simultaneamente, a existência do outro como uma liberdade colocada em minha frente, que só pensa e só quer ou a favor ou contra mim. Desse modo, descobrimos imediatamente um mundo a que chamaremos de intersubjetividade e é nesse mundo que o homem decide o que ele é e o que são os outros. (SARTRE, 1987b, p. 16)

Contudo, há um processo de objetivação realizado pela consciência de outrem, que nadifica o Para-si, constituindo um coeficiente de adversidade permanente à liberdade, o que transforma o Para-si em ser-Para-outro. Ou seja, o Para-si é também um ser-Para-outro que lhe revela sua própria existência a partir de um outro olhar que não o seu, que o transforma em objeto por meio do poder nadificador. Na perspectiva do olhar do outro, o Para-si aparentemente se reduz a um Em-si. De sujeito torna-se objeto, coisa para outras consciências, alvo da liberdade alheia. É nesse sentido que Sartre define as relações intersubjetivas como essencialmente conflituosas.

A situação de um Para-si deixa de ser "situação" para o olhar do outro e se torna um objeto, na qual o Para-si existe em forma de um Em-si. "Em suma, pelo fato da existência do outro, existo em uma situação que *tem um lado de fora,* e que, por esse mesmo fato, possui uma dimensão de alienação que não posso remover de forma alguma, do mesmo modo como não posso agir diretamente sobre ela" (SARTRE, 1997, p. 644). Todavia, o Para-si por ser pura espontaneidade já possui consciência de si como ser livre. Daí, o conflito.

> Tudo que vale para mim vale para o outro. Enquanto tento livrar-me do domínio do outro, o outro tenta livrar-se do meu; enquanto procuro subjugar o outro, o outro procura me subjugar. Não se trata aqui, de modo algum, de relações unilaterais com um objeto-Em-si, mas sim de relações recíprocas e moventes. As descrições que se seguem devem ser encaradas, portanto, pela perspectiva do conflito. O conflito é o sentido originário do ser-Para-outro (SARTRE, 1997, p. 454).

O Para-si é livre, mas em condição, o que Sartre denomina de situação. E a condição mais elementar da liberdade é que ela é relação com outras liberdades. Cada Para-si é responsável em seu ser pela existência da espécie humana, e cada qual quer vivenciar sua existência da maneira mais intensa possível, usufruindo de todas as benesses da vida. Segundo Sartre,

> O Para-si não é primeiro homem para ser si mesmo depois, e não se constitui como si mesmo a partir de uma essência humana dada *a priori*; mas, muito pelo contrário, é em seu esforço para escolher-se como si mesmo pessoal que o Para-si mantém em existência certas características sociais e abstratas que fazem dele *um homem*; e as conexões necessárias que

> acompanham os elementos da essência humana só aparecem sobre o fundamento de uma livre escolha (SARTRE, 1997, p. 637).

A existência do Para-si como uma espécie humana única e inigualável, sob a qual é totalmente responsável, está relacionada a essas dimensões sociais e, portanto, ao outro. Para ser Para-si é necessário levar em consideração o outro Para-si, sendo que cada um é tão livre quanto o outro.

O mundo para o Para-si é o mesmo mundo para os outros, e isso se configura num dado extremamente conflituoso, na medida em que eu me encontro em um mundo, cujas presenças de sentidos não vieram ao mundo somente por mim. É um mundo já visto, cultivado, explorado, intencionado por outrem. Eu me temporalizo em um mundo já temporalizado, já contextualizado por outras consciências que não somente a minha.

> O Para-si se experimenta como objeto no Universo sob o olhar do Outro. Mas, uma vez que o Para-si, transcendendo o Outro rumo a seus próprios fins, faz dele uma transcendência-transcendida.(...) O Outro-objeto torna-se um *indicador* de *fins*, e, por seu livre projeto, o Para-si se arremessa em um mundo no qual condutas-objetos designam fins. (...) O Para-si, por seu surgimento frente ao Outro-objeto, faz indicar a si mesmo fins no mundo; ele surge em um mundo povoado de fins (SARTRE, 1997, p. 638).

Com efeito, pela presença do outro, aparecem certas determinações ao Para-si sem que este as tenham escolhido. Esse fato, no entanto, não se trata de um limite à liberdade, pois é o único mundo no qual o Para-si é livre, o que significa que no seu processo de escolha permanente rumo a seu fim, deve levar em conta essas circunstâncias, ou seja, deve escolher-se, escolhendo também o outro.

Ao considerar a existência do outro, a liberdade encontra, de fato, um coeficiente de adversidade na existência da liberdade alheia. É por isso que somente a liberdade pode limitar a liberdade e, em qualquer plano que se coloque a questão, os únicos limites que uma liberdade encontra, ela os encontra na própria liberdade.

> A liberdade só pode ser limitada pela liberdade, e sua limitação provém, como finitude interna, do *fato* de que ela não pode não ser liberdade, ou seja, de que se condena a ser livre; e, como finitude externa, do *fato* de que, sendo liberdade, ela existe para outras liberdades, as quais a apreendem livremente, à luz de seus próprios fins (SARTRE, 1997, p. 644).

O Para-si transcende os limites impostos à sua liberdade pela liberdade dos outros reassumindo seu ser-Para-outro e atribuindo-lhe um sentido à luz dos fins que escolhe. De qualquer modo, o ser-Para-si é autonomia de escolha. Posso negar a existência do outro, suprimir as minhas relações intersubjetivas, isolar-me ou simplesmente me individualizar de

uma maneira autocrata, mas terei plena consciência de que essa escolha não elimina a existência do outro, pois se trata de uma escolha a partir da consciência que tenho da existência do outro e que, por conseguinte, nada mais é do que a presença do meu projeto fundamental: a escolha livre e a responsabilidade por optar por ela. Assim,

> (...) minha liberdade, escolhendo livremente, escolhe seus limites; ou, se preferirmos, a livre escolha de meus fins, ou seja, daquilo que sou para mim, comporta a assunção dos limites dessa escolha, quaisquer que sejam. Também aqui a escolha é escolha de finitude, como sublinhamos atrás, mas, em vez de ser finitude interna, ou seja, determinação da liberdade por si mesmo, a finitude assumida pela retomada dos irrealizáveis é finitude externa: escolho ter um ser à distância, que limita todas as minhas escolhas e constitui seus respectivos reversos, ou seja, escolho minha liberdade como limitada por outra coisa que não si própria (SARTRE, 1997, p. 649-650).

4.5. MINHA MORTE

Segundo Sartre, a missão de dar uma forma filosófica à humanização da morte foi reservada a Heidegger, que define o *Dasein* como um Ser-para-a-morte (*Sein-zum-Tode*)[22].

> Com efeito, se o *Dasein* não *padece nada*, precisamente porque é projeto e antecipação, então deve ser antecipação e projeto de sua própria morte enquanto possibilidade de não mais realizar presença no mundo. Assim, a morte se converteu na possibilidade própria do *Dasein,* definindo-se o ser da realidade-humana como "Sein zum Tode". Na medida em que o Dasein determina seu projeto rumo à morte, realiza a liberdade para morrer e constitui a si mesmo como totalidade pela livre escolha da finitude (SARTRE, 1997, 653).

Se Heidegger, por um lado, considerava que o homem é o único ser que possui a consciência do seu fim, sendo por isso um "ser-para-a-morte", cujo fundamento se baseia no fato de que só é possível a definição do projeto de seu ser a partir dessa consciência, Sartre, por outro, afirma categoricamente: O homem é um ser para a vida. Isso porque não há lugar algum para a morte no ser que é Para-si, pois somente em vida há consciência e liberdade. A transcendência só é possível na vida vivida.

Para Sartre, somente a morte é capaz de pôr fim a essa essência em construção que é a realidade humana. Nesse sentido, a morte possui uma condição aniquiladora de todos os

---

[22] Segundo Heidegger (2000b, p. 44), o *Dasein* é um "Ser-para-a-morte" (*Sein-zum-Tode),* pois é nela que o homem se totaliza. A morte é o fim que pode ocorrer a qualquer momento e, dessa forma, pôr termo ao projeto humano, que depende irremediavelmente desse fato imponderável. A morte é a experiência mais pessoal e intransferível. "É o aniquilamento do eu, o extermínio total do indivíduo; por isso, ele a teme, angustia-se ante sua inexorabilidade" (PENHA, 1987, p. 46). Assumindo sua morte e tendo consciência dela, o *Dasein* alcança sua autenticidade e abre a sua existência à possibilidade. O "Ser-para-a-morte" é um ser para a possibilidade.

projetos do homem, pois é o que determina o fim do Para-si, transformando-o no mais absoluto Em-si. A morte não é concebida pelo existencialismo sartreano como um fato inumano ou o "outro lado do muro", mas como um acontecimento da vida humana. É um limite, o mais implacável deles. Mas como todo limite, a morte também possui duas faces. Para Sartre, há uma tentação em compará-la a um acorde final de uma melodia, ou seja, a relação entre silêncio e som.

> Assim, o acorde final de uma melodia, por uma de suas faces, olha em direção ao silêncio, ou seja, o nada de som que irá suceder a melodia; em certo sentido, tal acorde é feito de silêncio, posto que o silêncio que se seguirá já está presente nesse acorde de resolução como sendo a significação do mesmo. Mas, pela outra face, o acorde final adere a esse *plenum* de ser que é a melodia considerada: sem ele, esta melodia permaneceria pairando no ar, e esta indecisão final iria refluir de nota em nota para conferir a cada uma destas um caráter inacabado (SARTRE, 1997, p. 652).

A melodia é uma bela sincronização entre silêncio e som, sendo o silêncio fundamental para que saibamos da beleza inefável do som. O silêncio encerra a melodia, mas também é parte integrante dela e a acompanha até o fim, e sem ele não saberíamos das notas que a compõem. O belo som da canção é avizinhado permanentemente pelo silêncio.

Na concepção heideggeriana, o silêncio da morte também avizinha permanentemente a vida. Na elaboração sartreana, diferentemente de Heidegger, o "silêncio" da morte consiste na sua face que transforma o Para-si no mais completo Em-si: o nada absoluto; enquanto que a face musical da morte, as notas que compõem sua melodia, é a própria vida. Mas ambas as faces são parte de uma dimensão essencialmente humana, pois não há nada de não-humano relacionado ao homem. Tudo o que a ele se refere é ato humano e no caso da morte – como não há um outro lado da vida, uma condição inumana ou sobre-humana – o que ocorre é um fenômeno humano, o último da vida, mas ainda vida. O silêncio que se segue após o acorde final da vida só é possível ser concebido porque houve uma existência que o precedeu. Caso contrário seria inconcebível imaginar o silêncio. É a vida, a existência, que dá significado à morte.

Embora haja a tentação de comparar a morte a um acorde de resolução no termo de uma melodia, Sartre considera que tal metáfora deva ser afastada, em razão do caráter absurdo da morte. Ela não é simplesmente humana, ela é a minha morte. Não é nenhum grande incognoscível, "mas o fenômeno da minha vida pessoal que faz desta vida uma vida única, ou seja, uma vida que não recomeça, uma vida na qual não podemos ter uma segunda chance" (SARTRE, 1997, p. 652). Nesse sentido, sou o responsável por minha morte. Não pelo

fenômeno em si, que não passa de mais um contingente, mas pelo fato de que sou consciente de minha finitude, o que imponderavelmente a torna minha, tanto quanto a minha vida. Com esse fundamento é que Sartre lida com a dimensão humana da morte, retomando os conceitos de Heidegger e atribuindo-lhes novas interpretações.

O próprio conceito de inumano é uma elaboração humana, o que impede o Para-si de encontrar com algo que não seja humano. Contudo, o caráter absurdo da morte possibilita sermos conscientes de que estamos condenados ao nosso fim e, embora ignoremos a data de sua execução, vemos a cada dia os nossos companheiros de cárcere serem executados. Desse modo, como defende Heidegger, a morte nos avizinha permanentemente e o sentido de nossa vida converte-se em sua expectativa, que ao sobrevir deixa sua marca indelével sobre nossa existência.

> O jogo de prestidigitação realizado por Heidegger é bem fácil: ele começa por individualizar a morte de cada um de nós, estabelecendo que é a morte de uma *pessoa*, de um indivíduo, "a única coisa que ninguém pode fazer por mim"; em seguida, utiliza esta individualidade incomparável que conferiu à morte a partir do "Dasein" de modo a individualizar o próprio "Dasein": é projetando-se livremente rumo à sua possibilidade última que o "Dasein" terá acesso à existência autêntica e irá desgarrar-se da banalidade cotidiana para alcançar a unicidade insubstituível da pessoa (SARTRE, 1997, p. 654).

Sartre concorda com Heidegger no que diz respeito à individuação da morte, embora considere que haja outras dimensões da realidade humana, próprias do indivíduo, que também não podem ser realizadas em nome dele, como por exemplo, amar: "ninguém pode amar por mim, se entendemos por isso fazer certos juramentos que são meus juramentos, ou experimentar as emoções (por mais banais que sejam) são minhas emoções" (SARTRE, 1997, p. 655). Contudo, defende o caráter precípuo do Para-si e argumenta que não é a morte que confere essa insubstituível ipseidade, uma vez que um Em-si não possui essa capacidade. Para Sartre (1997, p. 655), "é minha subjetividade, definida pelo Cogito pré-reflexivo, que faz de minha morte algo subjetivo insubstituível". Ou seja, somente a consciência é capaz de individualizar a morte.

Além disso, Sartre considera que a morte não poderia ser "esperada", exceto em situações de condenação literalmente decretada, como no caso da execução marcada dentro de oito dias ou do desfecho iminente de uma doença incurável. Na sua compreensão, só podemos esperar um acontecimento determinado, em vias de se realizar por processos igualmente determinados. Nessa perspectiva, "expectar[23] a morte não é esperar a morte" (SARTRE, 1997,

[23] Sartre distingue, na língua francesa, a voz reflexiva do verbo *attendre.* Diante da dificuldade de fazer o mesmo na língua portuguesa, o tradutor optou por *esperar* quando se refere à *attendre;* e *expectar* (estar na expectativa) quando o filósofo francês utiliza a expressão *s'attendre à.*

p. 656). Posso "esperar" um trem que partiu de uma determinada estação e passará daqui a trinta minutos neste local onde me encontro. Por outro lado, posso afirmar também que "tenho a expectativa" de que o trem se atrase. Do mesmo modo, a possibilidade de minha morte significa tão somente que sou um ser biológico, portanto, um sistema fechado e pertencente à totalidade dos existentes. Se morrêssemos somente de velhice, certamente poderíamos falar que esperamos. Mas devemos lidar com a dimensão dos nossos arredores. Assim, tenho expectativa da morte, mas não a espero de um modo absoluto como se soubesse exatamente quando e como poderia ocorrer. A morte pertence à categoria do inesperado que sempre deve se levar em conta, mas que se perde no indeterminado. "Logo, a morte não é minha possibilidade de não mais realizar presença no mundo, mas *uma nadificação sempre possível de meus possíveis e que está fora de meus possíveis"* (SARTRE, 1997, 658).

A realidade humana é significante e, por isso, ela pode ser o seu próprio porvir. Ela faz anunciar o seu próprio futuro, pois é comprometida com esse futuro. Assim, define seus fins rumo a suas possibilidades, impondo a si mesmo uma perpétua angústia em nome da confirmação desses fins. O Para-si é o ser que exige sempre um depois, pois o seu ser está sempre em questão. Embora saibamos que tal intento é inalcançável, somos a necessidade eterna de espera por nós mesmos.

> Nossa vida nada mais é do que uma longa espera: em primeiro lugar, espera pela realização de nossos fins (estar comprometido em um empreendimento é esperar seu resultado); sobretudo, espera por nós mesmos (ainda que tal empreendimento se realize, ainda que eu tenha sabido como ser amado, como obter tal ou qual honraria, tal ou qual benefício, falta determinar o lugar, o sentido e o valor deste empreendimento em minha vida). (...) É preciso também considerar nossa vida como constituída não somente de esperas, mas de esperas de esperas que, por sua vez, esperam esperas (SARTRE, 1997, p. 659).

É nessa perspectiva que Sartre afirma que na verdade não esperamos, mas expectamos, inclusive a morte. Não esperamos porque nossa espera é indeterminada, por isso, esse caráter de absurdidade inerente à existência humana.

Diante de tudo isso, a morte não possui nenhum poder de conferir sentido à vida, pois o sentido somente advém da relação entre sujeito e objeto, homem e mundo, Para-si e Em-si, sempre incluindo, portanto, a subjetividade. O fenômeno morte, ao contrário, só pode retirar da vida toda significação, pois ela é o aniquilamento do sujeito. A morte é o objeto de minha última "espera" que suprime todas as esperas de meu ser. Morremos e temos malogradas todas as possibilidades de sermos um ser em vida dotado de essência e a própria significação de nossa existência permanece indeterminada.

Por isso, Sartre considera que o suicídio é a má-fé levada às últimas conseqüências. Se minha morte natural já é um absurdo, o suicídio então é "uma absurdidade que faz minha vida soçobrar no absurdo" (SARTRE, 1997, p. 662). Ao intencionar a própria morte com o último ato, o de desejar e executar a própria morte, o sujeito nega a si todas as outras possibilidades postas por sua liberdade, guia-se tão somente por um determinismo que vislumbra o mais absoluto absurdo.

> De fato, caso eu escape da morte, ou se "falho", não irei mais tarde julgar meu suicídio como uma covardia? O fato não poderá demostrar-me que outras soluções teriam sido possíveis? Mas, uma vez que essas soluções só podem ser meus próprios projetos, não podem aparecer a menos que eu continue vivendo. Assim, a morte não poderia sequer ser minha possibilidade própria; não poderia sequer ser uma de *minhas possibilidades* (SARTRE, 1997, p. 662).

Longe de ser uma possibilidade, a morte é um contingente que pertence originariamente à facticidade humana. Como o nascimento, a morte é um puro fato que não consegue traçar os limites de nossa liberdade.

Sartre propõe distinguir morte e finitude. De um modo geral, acredita-se que é a morte que constitui e nos revela nossa finitude. Nessa relação, a morte assume um caráter de necessidade ontológica, enquanto a finitude passa a ser considerada mera contingência. Na verdade, argumenta Sartre, essa idéia é um equívoco.

> A morte é um fato contingente que pertence à facticidade; a finitude é uma estrutura ontológica do Para-si que determina a liberdade e só existe no e pelo livre projeto do fim que anuncia a mim mesmo aquilo que sou. Dito de outro modo, a realidade humana continuaria sendo finita, ainda que fosse imortal, porque se faz finita ao escolher-se humana (SARTRE, 1997, p. 669).

Ser finito significa escolher-se, ou seja, é o anúncio a si mesmo daquilo que se é projetando-se rumo a um possível; e somente o ato de liberdade pode conceber-se como assunção e criação da finitude. "Se eu me faço, faço-me finito e, por esse fato, minha vida é única" (SARTRE, 1997, p. 669). Mesmo se fosse imortal, não seria possível ter uma "segunda chance", pois a vida continuaria sendo única e meu projeto fundamental continuaria sendo um vir-a-ser permanente, uma busca constante de minha essência. Não é por não ter um limite que a vida do imortal seria menos finita em seu próprio ser, pois esse conceito é a estrutura ontológica do Para-si, pois é o que o faz único. Para Sartre, a morte, sendo um sobrevir entretempo, não se coincide com a finitude. A realidade humana, ao revelar a si sua própria morte, não descobre por causa disso a sua finitude.

> Assim, a morte não é, em absoluto, estrutura ontológica de meu ser (...). Não há lugar algum para a morte no ser-Para-si; este não pode esperá-la, nem realizá-la, nem projetar-se em seu rumo; a morte não é de modo algum o fundamento de sua finitude, e, de modo geral, não pode ser fundamentada por dentro como projeto de liberdade original nem ser recebida de fora pelo Para-si como uma qualidade. Então que será? Nada mais do que certo aspecto da facticidade e do ser Para-outro, ou seja, nada mais do que algo dado (SARTRE, 1997, p. 670).

Sartre não nega, a exemplo do que também ocorrem com os demais coeficientes de adversidade, os limites impostos pela morte à liberdade, mesmo porque não há diferença ontológica entre a morte e os demais obstáculos ao ser livre do homem. Pela escolha, a liberdade assume sua morte como limite inapreensível e inconcebível de sua subjetividade, assim como escolhe ser liberdade limitada pelo fato da liberdade do outro. O homem não é um ser livre para morrer, mas um ser livre mortal. A morte é, como todo dado, exterior a minha subjetividade e, portanto, em minha subjetividade não há lugar para ela. A liberdade não encontra na morte um limite absoluto, pois a consciência é livre apesar dela. "A morte não é, de forma alguma, um obstáculo para meus projetos; é somente o destino *desses projetos* em outra parte" (SARTRE, 1997, p. 671).

A despeito da morte e de todos os demais obstáculos em relação aos quais a liberdade se torna situada, o Para-si só encontra consigo e com seus projetos, de modo que, em última instância, o seu desamparo e sua facticidade consistem no fato de que está condenado a ser integralmente responsável por si próprio. É assim que o Para-si se apreende na angústia, pois é um ser que não é fundamento do seu ser, nem do ser do outro, nem do dado que forma o mundo objetivo, mas a todo o momento se vê condenado a atribuir sentido a si, ao outro e ao mundo. Diante de tão angustiante situação – e para fugir dela – é que Sartre sublinha que na maior parte do tempo o Para-si exila-se na *má-fé.* Eis o tema que trataremos a seguir.

5. A MÁ-FÉ

Embora condenado à liberdade, nem sempre o homem age livremente. Contra a sua própria condição de ser-livre, e para fugir dessa condição e da angústia que lhe é característica, o homem passa a utilizar do artifício que Sartre define como *má-fé*, uma conduta que consiste em simular que alguma situação é imponderável e intransponível, quando na verdade é voluntária, fruto das próprias escolhas do homem no processo de construção de seu projeto de ser. A má-fé é a tentativa do homem em negar a sua liberdade, o

subterfúgio usado por ele para não ter com a responsabilidade de fazer escolhas. Assim, nega a si mesmo a consciência de que existe e é responsável pela construção de sua essência.

O homem, com essa conduta, revela-se no fato de que também toma atitudes negativas em relação a si e à sua própria liberdade. A má-fé é esse processo de autonegação que faz com que o ser-Para-si passe a se comportar como um ser-Em-si, a partir da capacidade nadificadora de sua consciência. Assim, não se trata de um *estado*, pois não sofremos de má-fé, nem somos infectados por ela, mas intencionamos primordialmente um projeto de má-fé. Dessa forma, a má-fé é também escolha, mas uma escolha que nega a possibilidade de liberdade de escolha.

Como isso, o Para-si tenta algo impossível, posto que a consciência seja necessariamente liberdade. Nas mais variadas formas em que as condutas de má-fé se manifestam, sempre há a tentativa por parte de quem a pratica em ser o que não se é e a convicção de estar agindo quando na verdade não está; apenas representando um papel e comportando-se como se fosse isso ou aquilo. Ao agir de má-fé, o homem nega as possibilidades da relação que estabelece com o mundo, *o dado*, por meio do qual constrói a sua *situação*. Para Sartre, a situação de cada Para-si é única e pessoal; cada um realiza sua própria situação com possibilidades infindáveis. Cabe ao próprio homem fazer a sua escolha, a transcendência da situação ou a permanência nela, sendo que em ambos os casos, o homem é plena autonomia de escolha. Com a má-fé, no entanto, o homem se recusa a escolher; espera que os outros o façam por ele, na tentativa de enganar a si próprio, para fugir da responsabilidade de ser livre. Ora,

> Além disso, liberdade é liberdade de escolher, mas não liberdade de não escolher. Daí resulta que a escolha é fundamental do ser escolhido, mas não fundamento do escolher. (...) E daí a absurdidade da liberdade. (SARTRE, 1997, p. 592).

Embora a má-fé possua em sua aparência a estrutura da mentira, na verdade são dois conceitos que diferem entre si, pois ao contrário da mentira, cujo fundamento consiste no fato de o enganador esconder a verdade do enganado, (...) "na má-fé eu mesmo escondo a verdade de mim mesmo. Assim, não existe neste caso a dualidade do enganador e do enganado. A má-fé implica por essência, ao contrário, a unidade de uma consciência" (SARTRE, 1997, p. 94).

> Na medida em que o Para-si quer esconder de si seu próprio nada e incorporar o Em-si como seu verdadeiro modo de ser, também tenta esconder de si sua liberdade. O sentido profundo do determinismo é estabelecer em nós uma continuidade sem falha de existência Em-si. O móbil concebido como fato psíquico, ou seja, como realidade plena e dada,

> articula-se na visão determinista sem solução de continuidade com a decisão e o ato, concebidos igualmente como dados psíquicos. O Em-si apoderou-se de todos esses "dados"; o móbil provoca o ato assim como a causa seu efeito; tudo é real, tudo é pleno. Assim, a recusa da liberdade só pode ser concebida como tentativa de nos captarmos como ser-Em-si (SARTRE, 1997, p. 544).

A realidade humana é esse ser que sendo livre, imponderavelmente livre, também põe em risco sua própria liberdade, pois, ao agir de má-fé, tenta conferir uma essência pronta e acabada ao Para-si, o que lhe é impossível.

Há, nessa conduta do Para-si, o fato de que primeiramente o homem não coincide com o ser, ou seja, o Para-si é um ser diferente do ser ao qual tende, o que o impede de ser um Em-si, pois sempre escapa do ser. Mas a má-fé se revela no fato de que a realidade humana busca *ser o que não é e não ser o que realmente é*. Paradoxalmente, somente a um ser livre é concebível a idéia de não-ser-livre. Somente ao homem é dada a possibilidade de escravizar e de ser escravizado, pois somente ele é livre.

Um dos instrumentos básicos da má-fé é a relação com o outro, que se converte no dualismo constitutivo da existência humana: ser-Para-si e ser-Para-outro. O homem ao aceitar a coisificação de si pelo olhar nadificador do outro também age de má-fé. Trata-se de um "jogo de espelhos", pois "qualquer que sejam minhas condutas, sempre posso fazer convergir dois pontos de vista, meu e do outro" (SARTRE, 1997, p. 104).

Ser objeto pelo olhar do outro é saber que o outro nos olha. Os olhos de outrem são para mim coisas do mundo que me observam, me avaliam, me revelam como um objeto intencionado por sua consciência. O meu corpo, na minha situação, é uma coisa no mundo observada pelo olhar nadificador do outro. Diante do ato de liberdade do outro que me observa, posso escolher entre duas possibilidades: mostrar-me também um Para-si livre ou me resignar diante de seu olhar petrificador. Escolhendo a primeira opção, estabeleço com o outro um conflito firmado em defesa de minha liberdade; e da parte do outro, a recíproca será verdadeira. Mas se opto pela segunda possibilidade, estarei agindo de má-fé, pois no afã de encontrar meu porto seguro, nada serei do que um títere guiado pela nadificação de mim pelo olhar do outro. Na má-fé, busco no olhar do outro o sentido do que sou para os outros. É o que Sartre nos explica:

> Quando Pedro me olha, sei, sem dúvida, que me olha: seus olhos – coisas do mundo – estão fixos no meu corpo – coisa do mundo; aqui está um fato objetivo, que posso dizer que é. Mas é também um fato no mundo. O sentido desse olhar já não o é, e isso me desassossega: por mais que faça –

> sorrisos, promessas, ameaças -, nada poderá desprender a aprovação, o livre juízo que estou buscando (SARTRE, 1997, p. 108-109).

Desse modo, a má-fé não se refere a uma atitude particular ou a um simples comportamento entre os outros, mas a uma ameaça ontologicamente presente no comportamento humano, constitutiva da própria existência do Para-si, da sua angústia, e sua relação com o outro. "Na maior parte do tempo fugimos da angústia na má-fé" (SARTRE, 1997, p.681).

Uma atitude que poderia ser considerada oposta à má-fé é a *sinceridade.* Contudo, Sartre nos adverte para o fato de que os objetivos da má-fé e da sinceridade não são divergentes. A exemplo do que ocorre com a má-fé, embora com os pressupostos invertidos, a sinceridade também se norteia por um ideal. Enquanto o ideal da má-fé postula que o homem *seja um ser em si que ele não é*, a sinceridade, de maneira oposta, busca no homem "(...) o ser que é o que é" (SARTRE, 1997, p. 113). Assim, "o campeão da sinceridade" (Ibid, p.111) procura coincidir-se consigo mesmo e pretende determinar aquilo que ele é; e o sendo sem reticências.

Essa posição denota um sentido de ser-Em-si ao homem, supondo uma estabilidade ao seu ser e a qual o homem adere de um modo totalmente adequado. Na concepção de Sartre, o homem "sincero" pretende, ao modo da má-fé, transformar-se em um Em-si ilusório. Enquanto a má-fé pressupõe "um falso ser" para satisfazer o olhar do outro, a sinceridade pressupõe um "verdadeiro ser", mas tanto uma como a outra buscam preencher de essência o ser do homem. Nesse sentido, má-fé e sinceridade se coincidem. A sinceridade é uma forma de má-fé, pois, para Sartre, é um modo de determinar o ser do Para-si.

Para o existencialismo, nada determina a consciência, salvo o seu projeto fundamental, o de ser irremediavelmente livre. Isso significa que o homem pode escapar radicalmente da má-fé. Pressupondo uma reassunção do ser deteriorado por si mesmo em razão de suas próprias escolhas, o homem não é "má-fé" ou "sinceridade", e sim *autenticidade,* que consiste em existir por si, fazer-se ser e, com isso, superar-se.

6. EXISTENCIALISMO E A DIALÉTICA DA HISTORICIDADE

Ser-no-mundo, um conceito heideggeriano, ou *Ser-em-situação*, como Sartre prefere designar, são idéias fundamentais que denotam a preocupação da fenomenologia existencial

com a dimensão histórica relacionada à dimensão subjetiva da existência humana. Para tanto, essa concepção filosófica busca enfatizar uma distinção entre *História* e *historicidade*. Pensar a História como ciência é, antes de tudo, pensar a historicidade do ser humano existente-presente-vivo, dotado de consciência plena de intencionalidade. Refletir sobre a História significa propor uma reflexão sobre a *historicidade*, o seu sentido humano, e não simplesmente o *historicismo* científico. A historicidade é um modo de ser da temporalidade e integra a estrutura da existência humana: é o que possibilita o ser da História, pois se trata dela mesma ainda na sua dimensão antepredicativa, antes de qualquer reflexão ou análise científica. É a vida vivida ainda no seu estado puro e essencial, a "coisa mesma", usando um conceito de Husserl. É o que nos explica Capalbo, ao afirmar que

> A análise da historicidade nos propõe que, antes de examinar os juízos e as categorias empregadas pela ciência histórica, ou mesmo por uma filosofia reflexiva, partamos para uma análise do pré-reflexo antepredicativo, implicando em todo discurso ou em toda predicação (CAPALBO, 1996, p. 97).

Assim, a ontologia fenomenológica existencial de Sartre levanta a seguinte questão: *A história tem um sentido?* (SARTRE apud BORNHEIM, 2003, p. 224).

Antes de darmos o trato à questão, devemos considerar que o termo *"sentido"* aqui proposto se apresenta em três sentidos: em que *sentido* (rumo; orientação) caminha a História? Qual o *sentido* (razão de ser) da História para o sujeito? Qual o *sentido* (razão de ser) do sujeito para a História? São essas as questões com as quais o existencialismo de Sartre se preocupa ao discutir a dimensão dialética da História e da historicidade.

Já sabemos que cada consciência, com sua capacidade de intencionar o mundo objetivo, dá sentido à sua historicidade e à do outro. Não se trata, no entanto, de uma concepção que aceita um relativismo estéril, mas a possibilidade de uma história polissêmica, com várias perspectivas e aberta a possibilidades infindas: do encarceramento à liberdade. Há, pois, uma dimensão dialética[24] na concepção fenomenológica, em que o momento da síntese está sempre aberto aos horizontes de múltiplas possibilidades. A História tem o sentido que lhe damos e "o homem faz a História na mesmíssima medida em que ela o faz" (SARTRE apud JOLIVET, 1968, p. 127). Qualquer tipo de determinismo da História é má-fé, pois aponta um sentido (rumo, orientação) único ao futuro do homem e à sua essencialidade, condicionando assim a liberdade. "Se a História tivesse um sentido, a liberdade humana seria

[24] Merleau-Ponty (1984, p. 96) apresenta a possibilidade de uma "dialética sem síntese" que, segundo ele, "não é o ceticismo, o relativismo vulgar ou o reino do inefável. O que rejeitamos ou negamos não é a idéia de superação que reúne, é a idéia de que ela redunde num novo positivismo, numa nova posição".

determinada por um em-si preestabelecido e a ação substituída pela simples leitura dos fatos que, estes sim, desenvolver-se-iam com toda soberania" (BORNHEIM, 2003, p. 225). Partindo desse pressuposto que Sartre estabelece um diálogo com o materialismo histórico dialético, no sentido de resgatar a sua teleologia, uma vez que esta, no seu entendimento, fora desvirtuada pelas interpretações equivocadas por parte dos marxistas deterministas.

Na compreensão de Sartre, a dialética marxiana concebe o conhecimento como algo totalizante e a atividade humana, em geral, é um processo de totalização, que nunca alcança uma etapa definitiva e acabada. O engajamento político proposto por Marx, por meio da *práxis* revolucionária, se fundamenta numa concepção de totalização, se dando num plano teleológico e não determinista. Qualquer leitura do pensamento marxiano a partir de um ponto de vista determinista incorre no perigo de artificializar o sentido (razão de ser) da História. Eis a idéia do próprio Marx, citando George Sand:

> Só numa ordem de coisas na qual já não haja classes e antagonismo de classes deixará as evoluções sociais de ser revoluções políticas. Até lá, nas vésperas de cada remodelação geral da sociedade, a última palavra da ciência social será sempre:
> O combate ou a morte: a luta sanguinária ou o nada. É assim que inelutavelmente se apresenta a questão (MARX, 2001, p. 152).

Marx deixa bem claro que mesmo em uma sociedade onde já não existam antagonismos de classes há possibilidade de "*evoluções sociais".* A História não acaba com o fim das contradições entre as classes sociais. Essa concepção da dimensão dialética histórica está muito bem explícita no pensamento marxiano, quando constata que "as relações de produção de qualquer sociedade formam um todo" (MARX, 2001, p. 98). Nessa perspectiva, qualquer fato que consideremos, é preciso referi-lo a esse todo histórico. Isso não implica de modo algum que a História seja uma totalidade, mas existem totalidades. Marx não admitia jamais a História como totalidade pronta, mas uma totalidade em processo, construindo no seu curso as várias totalidades. A História é um eterno vir-a-ser, em que o homem se revela e constrói sua liberdade, na medida em que supera uma totalidade para construir uma outra que lhe apraz ou que lhe encarcera. Nesse sentido, o existencialismo de Sartre e o materialismo dialético de Marx concordam e se bastam. Na interpretação sartreana, o próprio homem é um todo: necessidade, trabalho e prazer a partir das condições históricas que constituem a sua situação. "E é no nível, exatamente, desta materialidade prática que se impõe descobri-la e é na totalidade humana de cada indivíduo que repousa finalmente a totalidade do fato econômico ou do fato da produção" (SARTRE, 1966, p. 27).

Fundamentados nessa perspectiva marxiana e na concepção de Sartre sobre a negação do sentido da História, podemos concluir que o existencialismo, numa compreensão dialética da dimensão histórica, discorda de uma interpretação equivocada por parte daqueles que vislumbram de maneira dogmática (portanto, não dialética) o determinismo histórico, na perspectiva de decretar um fim[25] para a historicidade, expresso num modelo social de conquista plena da essência humana. Na concepção existencialista, a essência jamais será plena, e a liberdade consiste justamente na busca permanente dessa plenitude da essencialidade inalcançável. Engajar-se rumo a uma sociedade plena de humanidade é o projeto do homem humano não coisificado pela má-fé. Contudo, tal intento surge como a linha do horizonte que jamais poderá ser alcançada, o que não significa que o homem não deva determinar-se a fazê-lo, pois é pelo engajamento e pela ação que se faz a liberdade. Mas o projeto do homem nunca conquistará a sua plenitude, pois a consciência sempre será um nada intencionando o mundo, as coisas, a história, com o objetivo de preencher-se de ser. No entanto, temos que ter o cuidado de não interpretar essa concepção como uma renúncia conformista ou como uma resignação. O existencialismo é ação, atitude e compreensão de que é no presente que deve se dar a luta rumo ao futuro almejado. Determinar um sentido (direção) único para História é decretar a morte da dialética. Sempre haverá possibilidades outras para além da situação presente. Com isso, o existencialismo não concebe a estrutura social como o fundamento e fim da humanização, e sim o homem que, ao construir-se como ser-em-situação, se converte em *práxis* para a construção de um mundo humanizado. Nesse caso, não se trata de um sentido determinista da História, mas de uma teleologia da historicidade, sendo que "(...) se o determinismo persistir dificultará sempre o desenvolvimento do espírito crítico e da criatividade entre os revolucionários" (KONDER, 2006, p.68).

A dimensão teleológica da historicidade, fundada no poder nadificador da consciência como *práxis*, não deve, no entanto, ser confundida com individualismo cego e limitado, pois o existencialismo sartreano não nega a importância de se considerar as contradições político-sociais do nosso tempo. O que essa concepção filosófica defende é a atitude precípua do Para-si em direção a um projeto de liberdade para si e para o mundo social. Assim, ação do ser-Para-si, seja ela qual for, "modifica aquilo que é, em nome daquilo que ainda não é. Já que ela

[25] A palavra *fim*, neste contexto, é utilizada com o sentido de *extremidade, limite*, *ponto além do qual não se pode prosseguir;* e não no sentido filosófico de *télos,* que se refere à *finalidade*, *realização plena do ser,* ou usando o conceito de Aristóteles, *a felicidade.*

não pode realizar-se sem quebrar a ordem antiga, é uma revolução permanente" (SARTRE, 2002b, p. 35). Além disso, a dialética

> (...) não pensa o todo negando as partes, nem pensa as partes abstraídas do todo. Ela pensa tanto as contradições entre as partes (a diferença entre elas: o que faz a obra de arte algo distinto de um panfleto político), como a união entre elas (o que leva a arte e a política a se relacionarem no seio da sociedade enquanto totalidade) (KONDER, 2006 p. 46).

A totalidade da dialética não está circunscrita apenas a uma dimensão macro da realidade, mas ocorre de maneira dinâmica, estando presente (e muito presente) nas relações estabelecidas no micro, de maneiras mil, inusitadas. A dialética é a vida em ação, e assim não pode aparecer a uma razão contemplativa. Sem essa disposição político-existencial do sujeito, a inércia se impõe como antiprática. Com relação a essa dimensão político-existencial da subjetividade e a sua coexistência com o ser coletivo, Rezende traz uma contribuição a nossa discussão ao apresentar a estrutura fenomenal dialética que envolve a consciência individual e o mundo.

> (...) o indivíduo humano não é uma mônada, e a existência na verdade é uma experiência da intersubjetividade. Isto deve ser entendido não tanto a uma possível objetivação de nós mesmos pelo olhar do outro, mas, mais profundamente, em relação à consciência que temos de nós mesmos e do mundo. Sendo individual, nossa consciência é também social. A experiência primitiva, da existência, é também a de uma coexistência, a que corresponde uma *consciência.* Isto se torna manifesto primeiramente em função da linguagem (e da língua) que é sempre nossa e de outros também. E se torna igualmente manifesto no nível dos "objetos culturais", carregados de sentido, em função de sua produção e do uso a que se destinam. Mais profundamente ainda, torna-se manifesto em função do trabalho, transformador da natureza e gerador de cultura. As experiências mais profundas são ao mesmo tempo individuais e sociais e o sujeito é tanto "eu" como "nós". Todos nós sabemos o prolongamento que o marxismo soube dar a semelhante dimensão do fenômeno humano, ao mostrar, historicamente, como a situação concreta caracteriza a coexistência como sendo de fato conflitiva. No entanto, a fenomenologia, insistindo na estrutura fenomenal, nos adverte contra o perigo de reduzirmos o indivíduo ao social, como em outras épocas se pretendeu reduzir o social ao individual (REZENDE, 1990, p. 39).

Essa concepção da ontologia fenomenológica existencial sobre a subjetividade humana permite um embate crítico de Sartre contra Engels, quando este último apresenta a sua concepção de pessoa, de homem concreto. Para o estabelecimento desse diálogo crítico com Engels, Sartre o cita nessa passagem de uma das obras do materialista:

> Que tal um homem, (...) e precisamente aquele, se eleve em tal época determinada em um país dado, é naturalmente um puro acaso. Mas na falta de Napoleão, outro teria preenchido o seu lugar... O mesmo ocorre com

> todos os acasos ou com tudo o que aparece acaso na história. Quanto mais o domínio que exploramos se afasta da economia e se reveste de um caráter ideológico abstrato, mais encontramos acaso no seu desenvolvimento... Mas traçai o eixo médio da curva: este eixo tende a tornar-se paralelo ao desenvolvimento econômico (ENGELS apud SARTRE, 1987c, p. 136).

Essa posição de Engels denota, para Sartre, o quanto a questão do homem concreto está distanciada das concepções marxistas. Aqui, no caso, um marxista bem próximo de Marx, que a despeito da proximidade apresenta uma idéia totalmente abstrata do ser humano real, existente, prenhe de vitalidade, de praxidade existencial, de ação. Parece desconhecer a própria concepção de sujeito histórico para Marx, quando este afirma:

> A história não faz nada, não possui nenhuma imensa riqueza, não liberta nenhuma classe de lutas: quem faz tudo isto, quem possui a luta é o homem mesmo, o homem real, vivo; não é a história que utiliza o homem como meio para trabalhar seus fins – como se tratasse de uma pessoa à parte – pois a história não é senão a atividade do homem que persegue seus objetivos (MARX apud FREIRE, 2001, p. 156).

Não desconsideremos as condições reais e materiais da existência, mas também não desconheçamos a facticidade de cada existência humana, ímpar, inigualável, histórica. Sartre, como o próprio Marx, não desconsidera o caráter concreto do homem histórico. O que para Engels se trata de um "caráter ideológico abstrato", para Sartre significa vida vivida, historicidade. O existencialismo considera essa concepção de indivíduo, proferida por Engels, e tomada como dogma pelo marxismo burocrático, uma "limitação arbitrária do movimento dialético", que dissolve os homens reais "num banho de ácido sulfúrico" (SARTRE, 1987c, p. 130).

> Contra a idealização da filosofia e a desumanização do homem, afirmamos que a parte do acaso pode e deve ser reduzida ao mínimo. Quando nos dizem: "Napoleão, enquanto indivíduo, não era senão um acaso; o que era necessário era a ditadura militar como regime liquidador da Revolução", pouco nos interessa, pois sempre o soubemos. O que pretendemos mostrar é que este Napoleão era necessário, é que o desenvolvimento da Revolução forjou ao mesmo tempo a necessidade da ditadura e a personalidade inteira daquele que devia exercê-la; é também que o processo histórico propiciou *ao General Bonaparte pessoalmente* poderes prévios e ocasiões que lhe permitiram – e apenas a ele – apressar esta liquidação; é, numa palavra, que não se trata de um universal abstrato, de uma situação tão mal definida que vários Bonapartes eram *possíveis,* mas de uma totalização concreta em que *esta* burguesia real, feita de homens reais e vivos, devia liquidar *esta* Revolução e onde *esta* Revolução criava seu próprio liquidar na pessoa de Bonaparte, em si para si – isto é, para estes burgueses e a seus próprios olhos" (SARTRE, 1987c, p. 148).

Ao apresentar os seus argumentos sobre a condição precípua da *práxis* subjetiva contra qualquer visão uno-determinista da História, o existencialismo converge com os princípios do

pensamento marxiano ao definir o real como uma "síntese de múltiplas determinações" (MARX, 2003, p.248). Em razão dessa multiplicidade determinante do real, não há nada que, de uma maneira linear e absoluta, determine a história e as relações intersubjetivas, suas visões de mundo, a historicidade ímpar e inigualável do sujeito, suas contradições e suas angústias diante de um mundo não menos contraditório. A humanidade e sua história não estão definidas, tudo está por ser.

Da mesma forma, as condições históricas passadas e presentes, sendo seres-Em-si, também não possuem o poder absoluto de determinar o não-ser do homem. Quando Engels escreve: "Os homens fazem, eles próprios, sua história, mas num meio dado que os condiciona". (ENGELS apud SARTRE, 1987c, p. 149), Sartre nos alerta para o cuidado de não cairmos na armadilha de interpretar esse conceito também a partir de uma visão determinista. Numa visão simplista da história, poderíamos ter a seguinte compreensão: "inteiramente determinado pelas circunstâncias anteriores, isto é, em última análise, pelas condições econômicas, o homem é um produto passivo, uma soma de reflexos condicionados". Essa visão reducionista é mais um problema criado por aqueles que interpretam de maneira equivocada o materialismo histórico dialético, o que lhe rendeu a sua própria esclerose. Na concepção da ontologia fenomenológica existencial,

> o homem faz a História: isto quer dizer que ele se objetiva nela e nela se aliena; (...) Ela se faz a cada dia por nossas mãos diferente do que acreditamos fazê-la e, por um imprevisto movimento de retorno, nos faz diversos daquilo que acreditamos ser ou tornar-nos; e entretanto, ela é menos opaca do que foi (...) É o que denominamos de projeto (SARTRE, 1987c, p.150 - 151).

Sartre não nega que o mundo objetivo (o dado) possua a capacidade de condicionar-nos, pela força político-existencial das consciências nadificadoras que nos antecederam na História. Nesse mesmo sentido, também não desconsidera a idéia de que "o que os indivíduos são depende das condições materiais de produção" (MARX e ENGELS, 1993, p. 280). No entanto, a *práxis* possui duas dimensões relacionadas ao ser histórico: 1º - com relação ao objeto dado que nos condiciona, ela é negatividade; é negação da negação, pois nega o dado que nos nega a condição de sujeitos. 2º - em relação ao objeto visado, ela é positividade; a *práxis*, na sua dimensão positiva, é a busca do ser, do não-existente, do que ainda não foi, do que há de ser. O projeto histórico humano é a relação do existente com seus possíveis.

> Para nós, o homem caracteriza-se antes de tudo pela superação de uma situação, pelo que ele chega a fazer daquilo que se fez dele, mesmo que jamais se reconheça jamais em sua objetivação. (...) Dizer de um homem o que ele "é", é dizer ao mesmo tempo o que ele pode e reciprocamente: as

> condições materiais de sua existência circunscrevem o campo de suas possibilidades (...). Assim, o campo dos possíveis é o objetivo em direção ao qual o agente supera sua situação objetiva. E este campo, por sua vez, depende estreitamente da realidade social e histórica (SARTRE, 1987c, p. 151- 152).

O homem é intersubjetividade porque o outro está no mundo, e a intersubjetividade é histórica, pois ela se dá não somente com *o outro presente*, mas também com *o outro passado*, que se manifesta à consciência do sujeito do presente pelos bens culturais, legados das intersubjetividades passadas. Assim, "o homem é produto de seu produto" (SARTRE, 1987c, p. 152), não pelo determinismo do passado, mas em razão de que as estruturas de uma sociedade que se criou pela relação homem-mundo ocorridas no passado definem para cada sujeito presente uma *"situação objetiva de partida"*. A situação presente nada mais é do que o obstáculo necessário para o homem realizar o seu projeto de ser, pois é o que o define na própria medida em que ele a supera constantemente pela *práxis* rumo ao "campo dos possíveis".

> Mas, por mais reduzido que seja, o campo dos possíveis sempre existe e não devemos imaginá-lo como uma zona de indeterminação, mas, ao contrário, como uma região fortemente estruturada, que depende da História inteira e que envolve sua próprias contradições. É superando o dado em direção ao campo dos possíveis e realizando uma possibilidade entre todas que o indivíduo se objetiva e contribui para fazer a História: "seu projeto toma, então uma realidade que o agente talvez ignore e que, pelos conflitos que ela manifesta e que engendra, influencia o curso dos acontecimentos" (SARTRE, 1987c, p. 153).

O reconhecimento de que *o real é a síntese de múltiplas determinações* se traduz na procura de restituir o sentido (razão de ser) da História em suas múltiplas dimensões. Concordando plenamente com essa premissa, Sartre assume o método *regressivo-progressivo* para explicar a dimensão dialética da historicidade mediada entre dois "em-sis": a imposição do passado e a possibilidade futura. Para tanto, se fundamenta em um marxista contemporâneo, o sociólogo francês Henri Lefebvre (1901-1991). Ao comentar uma das obras[26] de Lefebvre, Sartre define assim o pensamento do marxista:

> Foi um marxista, entretanto, Henri Lefebvre, que deu um método, na minha opinião irreprochável para integrar a sociologia e a história na perspectiva dialética materialista. (...) A este texto tão claro e tão rico, nada temos a acrescentar senão que este método, com sua fase de descrição fenomenológica e seu duplo movimento de regressão depois de progressão, nós o cremos válido – com as modificações que podem impor seus objetos – *em todos os domínios da antropologia.* (...) Resta lamentar que Lefebvre

[26] LEFEBVRE, Henri. *Perspectives de sociologie rurale.* Paris: Cahiers de Sociologie, 1953.

> não tenha encontrado imitadores entre os outros intelectuais marxistas (SARTRE, 1987c, p. 134).

Sartre argumenta que o existencialismo e o materialismo histórico dialético possuem um método heurístico, no sentido de que são regressivo e progressivo ao mesmo tempo, ou seja, retomam o sentido original do humano, recolocando o homem no seu quadro, e a ele retornando e apresentando possibilidades de negação das circunstâncias históricas e a imediata progressão rumo ao futuro. O projeto é, assim, uma mediação entre dois momentos da objetividade – o dado e o campo do possível –, o que permite ao homem dar conta da história, da própria criatividade humana. Assumindo esse método, o materialismo histórico e o existencialismo assumem também a dimensão humana como condição do ser da história, pois compreendem que a dialética não engendra por si mesma o processo histórico, como uma lei celeste que se impõe ao mundo.

> A *práxis,* com efeito, é uma passagem do objetivo ao objetivo pela interiorização; o projeto, como superação subjetiva da objetividade em direção à objetividade, tenso entre as condições objetivas do meio e as estruturas objetivas do campo dos possíveis, representam *em si mesmo* a unidade em movimento da subjetividade e da objetividade (SARTRE, 1987c, p. 154).

Com essa idéia, o pensamento de Sartre não se opõe ao materialismo histórico dialético, pois tal filosofia não desconsidera, na visão do existencialista, a *práxis revolucionária da subjetividade.* Numa leitura existencialista do pensamento de Marx, o homem se define como *práxis* a partir de sua situação.

> (...) quando Marx escreve "da mesma forma que não se julga um indivíduo a partir da idéia que ele faz de si mesmo, não se pode julgar uma... época de convulsão revolucionária a partir da sua consciência de si", ele marca a prioridade da ação (trabalho e praxis social) sobre o *saber*, assim como sua heterogeneidade. Afirma ele também que o fato humano é irredutível ao conhecimento, que ele deve *ser vivido e ser produzido*; apenas não vai confundi-lo com uma subjetividade vazia de uma pequena burguesia puritana e mistificada: dele faz o tema imediato da totalização filosófica e é o homem concreto que se coloca no centro de suas pesquisas, este homem que se define simultaneamente pelas suas necessidades, pelas condições materiais de sua existência e pela natureza de seu trabalho, isto é, de sua luta contra as coisas e contra os homens (SARTRE, 1987c, p. 117).

Fundamentado no próprio Marx, Sartre reafirma que não se trata de privilegiar somente o indivíduo ou somente a situação, mas ambos, como tensão da relação entre a consciência e o mundo. A ação emerge dessa unidade sintética. O homem, por não ser uma subjetividade pura, não está isolado, uma vez que sua existência é concebida a partir da sua relação com o mundo. Além disso, há uma dimensão pré-reflexiva da realidade humana, em

que o saber sistematizado e a ciência não conseguem alcançar. O saber é vivido e produzido, um processo e não uma revelação. Em poucas palavras, para Sartre e Marx, o homem concreto é a totalização que se define na relação com as coisas e com os outros homens.

> Para ir mais longe, estamos de pleno acordo com Engels, quando ele escreve na carta que forneceu a Plekhanov por ocasião de um ataque famoso contra Bernstein: "Não é, pois – como querem acreditar alguns por mera comodidade – um efeito automático da situação econômica, são ao contrário os homens, eles próprios, que fazem a sua história" (SARTRE, 1987c, p. 124).

A questão da dialética da historicidade e a dialética da História está completamente fundamentada no diálogo possível entre existencialismo e o materialismo dialético, pois é por meio dele que o sentido (significado) da História, construído pelos sujeitos do passado, se manifesta à consciência do sujeito existente que, por sua vez, atribui o sentido (razão de ser) à sua própria historicidade e à dos seus pares.

Embora esse diálogo tivesse ocorrido de um modo tão vigoroso, o que se percebe é que há mais encontros do que desencontros do existencialismo com o pensamento original de Marx. Sartre concorda com Marx em numerosos pontos, principalmente no fato de admitir um só reino, *o mundo*; e um só Deus, *o homem*. Além disso, convergem na idéia que define o homem concreto como portador da história, na dimensão dialética que envolve o homem e o mundo, fazendo conceber que jamais qualquer situação formada pela história é conclusiva, mas será sempre uma construção/significação pela unidade pensamento-ação, pela vontade que vislumbra e pelo desespero que faz transcender o dado rumo a uma outra situação. A consciência humana é esse voltar à realidade, intencionando-a, para transformar a facticidade na qual se aliena.

7. O CAMPO PRÁTICO-INERTE, O CONFLITO E A COMPREENSÃO

A realidade objetiva, que Sartre denomina de *situação,* é algo essencialmente significativo para a imposição dos obstáculos à liberdade humana. O dado nadificado pela consciência é, pois, um campo "prático-inerte", onde se dá a servidão humana. "E o inerte não constitui tão-somente um dado teórico; com ele esbarra-se no 'limite ontológico da integração'(...), um limite que, por sua exterioridade e pluralidade constitutivas, é essencialmente antidialético" (SARTRE apud BORNHEIM, 2003, p.257). Contra esse *pseudo-determinismo*, a *práxis subjetiva* deve desvelar e agir rumo ao desbravamento dos

caminhos concretos que levam à liberdade. A *inércia* é a má-fé no seu sentido político-existencial, que se traduz em um empecilho idealista do movimento dialético da *práxis individual*.

A contemporaneidade está essencialmente contaminada pelo campo prático-inerte. É uma realidade histórica e "(...) seu fulcro último possibilitador prende-se à própria matéria, à 'materialidade infeliz que forja nossas cadeias'" (SARTRE apud BORNHEIM, 2003, p.256). Nesse sentido, a inércia torna-se uma prática contra a *práxis,* determinando o avassalamento real às forças naturais e às forças das consciências que desejam o mundo tal como é, para seu bel-prazer.

O existencialismo sartreano ressalta que nos tempos atuais a liberdade é situada na alienação. O homem contemporâneo é livre para ser alienado. Nessa relação, os conceitos de *Alienação* e *Liberdade* não são contraditórios. O homem só se torna alienado porque é primeiramente livre. Não há como uma pedra ou uma cadeira se deixar alienar, mas somente à realidade humana é dada essa possibilidade, pois somente ela é factível da prática-inerte. As coisas em si são inertes, enquanto o homem é *práxis* que une pensamento e ação e, nesse sentido, somente a quem a *práxis* se desvela é possível imaginar inerte na própria ação. O homem também pode agir em direção à inércia, porque uma vez livre no trilhar do seu próprio projeto, pode escolher a alienação, como uma fuga da responsabilidade de fazer-se livre dela. Coloca como determinista tal situação, sem ao menos vislumbrar outras possibilidades, *campos do possível* abertos por outros homens vivendo situações parecidas.

A inércia produz um poder-simulacro de caráter antidialético, se inserindo no seio da dialética e ali alimentando a resistência contra a humanização e, assim, se faz vigente no desenvolvimento das relações coletivas. Extrapola a dimensão individual e toma um caráter social, se manifestando de maneira contundente como fundamento negativo do processo dialético, instaurando-se a partir do indivíduo coisificado pela ação nadificadora da consciência na sua relação com o dado e com o outro. Para Sartre (SARTRE, 2002a p.279) "o fundamento concreto da dialética é a ação individual", que se relaciona de maneira tensa com outras ações individuais. É por isso que Sartre entende que "se a História me escapa, isto não decorre do fato de que não a faço: decorre do fato de que o outro também a faz" (1987c, p. 150).

A relação de conflito estabelecido pela intersubjetividade no contexto da sociedade contemporânea, esse processo que envolve as múltiplas *práxis individuais*, por meio das quais

uma tende coisificar a outra, acaba por definir que "não há relações de reificação se não houver, por princípio, relações humanas; não há relações de alienação se não houver liberdade" (SARTRE, 1986, p. 41). Há, pois uma espécie de sedução-conflito de um Para-si sobre outro Para-si, no sentido de coisificá-lo, tornando-o aparentemente um todo-inteiro-inércia, paralisando-o como um objeto, uma pedra que ao petrificar-se, petrifica a própria *práxis*. O homem assim é reificado pelo fetiche do ser, manipulado pelo poder nadificador do olhar do outro que deturpa a liberdade. "O inferno são os outros" (SARTRE, 1977, p. 98).

Mas o processo de construção permanente da essência que constitui o ser-Para-si não lhe permite tornar-se um ser-Em-si absoluto. Por trazer em si o Nada, o Para-si não se deixa coisificar, o que gera o conflito com os outros "Para-sis" que o querem como coisa. Daí, a luta entre as consciências que, para Marx, ocorre fundamentalmente a partir dos interesses econômicos, políticos e ideológicos de classes sociais antagônicas. Para o materialista,

> A História de toda a sociedade que existiu até agora é a História da luta de classes. (...) A sociedade burguesa moderna, que brotou das ruínas da sociedade feudal, não aboliu os antagonismos das classes. Estabeleceu novas classes, novas condições de opressão, novas formas de luta no lugar das antigas (MARX e ENGELS, 1996, p. 9).

Sendo o real a síntese de múltiplas determinações, os seres humanos estabelecem novas condições de opressão e conflito. Sartre corrobora a posição de Marx e a amplia, uma vez que no entendimento do filósofo francês, o conflito não se restringe ao antagonismo de classes sociais e se instaura nas relações intersubjetivas, denotando práticas de poder e luta oriundos da imposição da força nadificadora da consciência.

Sartre também defende que as relações sociais inseridas numa situação comum que deva ser superada possuem uma dimensão de alteridade, posto que para o ser-Para-si o outro é fundamental para a sua liberdade.

> Um homem que adere a um sindicato comunista ou revolucionário quer alcançar objetivos concretos; tais objetivos implicam uma vontade abstrata de liberdade; porém essa liberdade é desejada em função de uma situação concreta. Queremos a liberdade através de cada circunstância particular. E querendo a liberdade, descobrimos que ela depende integralmente da liberdade dos outros, e que a liberdade dos outros depende da nossa. Sem dúvida, a liberdade, enquanto definição do homem, não depende de outrem, mas, logo que existe um engajamento, sou forçado a querer, simultaneamente, a minha liberdade e a dos outros; não posso ter como objetivo a minha liberdade a não ser que meu objetivo seja também a liberdade dos outros (SARTRE, 1987c, p. 19).

Mais uma vez, a multiplicidade determinante do real nos permite concluir que inserida nessa situação comum, como a de uma categoria de trabalhadores, há também, dialeticamente,

outras situações próprias de cada Para-si, as quais promovem interesses e objetivos diversos entre as várias consciências, o que obviamente geram conflitos intersubjetivos mesmo entre aqueles que buscam a superação da situação comum. O conflito é algo próprio da dimensão humana. Onde estiver duas ou mais consciências se relacionando, lá estará presente o conflito, da maneira mais sutil ou explícita possível, pois "(...) a luta é em si mesma o esforço de uma livre *práxis* para ultrapassar uma outra livre *práxis*, e inversamente" (SARTRE, 2002a, p. 749).

> Tudo que vale para mim vale para o outro. Enquanto tento livrar-me do domínio do outro, o outro tenta livrar-se do meu; enquanto procuro subjugar o outro, o outro procura me subjugar. Não se trata aqui, de modo algum, de relações unilaterais com um objeto-Em-si, mas sim de relações recíprocas e moventes. As descrições que se seguem devem ser encaradas, portanto, pela perspectiva do conflito. O conflito é o sentido originário do ser-Para-outro (SARTRE, 1997, p. 454).

É importante esclarecer mais uma vez que o conceito de conflito estabelecido por Sartre não possui um sentido negativo. Na verdade, trata-se de uma dimensão da realidade humana absolutamente necessária, pois é por meio das relações conflituosas estabelecidas no seio da intersubjetividade que o homem constrói o sentido da sua liberdade. A harmonia absoluta pressupõe uma prática-inerte, enquanto o conflito impulsiona o sujeito para a ação. É no conflito que o Para-si tem sua identidade revelada pela consciência nadificadora do outro, e assim surgem a angústia e o desespero próprios da existência humana que nos obrigam a fazer escolhas, engajar-se em direção ao *télos* da nossa própria existência. O conflito também se constitui como algo inerente à *práxis individual*.

> À título de consciência, o outro é para mim aquele que roubou meu ser e, ao mesmo tempo, aquele que faz com que "haja" um ser, que é o meu. Assim, tenho compreensão dessa estrutura ontológica; sou responsável por meu ser-Para-outro, mas não seu fundamento; meu ser-Para-outro aparece-me, portanto, em forma de algo dado e contingente, pelo qual, todavia, sou responsável, e como o outro fundamenta o meu ser na medida que este ser é na forma do "há"; (...) Portanto, na medida que me desvelo a mim mesmo como responsável por meu ser, *reivindico* este ser que sou; ou seja, quero recuperá-lo, ou, em termos mais exatos, sou projeto de recuperação de meu ser (SARTRE, 1997, p. 454).

O homem é o ser pelo qual o homem se faz objeto, é feito objeto. Somente o homem objetiva o próprio homem. O homem é livre no seu projeto e, por isso mesmo, escapa constantemente da situação em que se encontra. O único determinismo da realidade humana é que está condenada a ser irremediavelmente livre.

Na medida em que um homem tenta fazer do outro um objeto, este, por sua vez, se sabe sujeito por meio de sua própria consciência, se reconhece e se vê como fundamento de si. Por maior que seja a pungência do seu estado de alienação, a consciência e seu poder nadificador fazem manifestar a sua angústia e seu desespero que o impulsiona à ação. Ou seja, sempre conseguimos escapar do poder nadificador do olhar do outro. "Somos objetos, mas sempre ultrapassamos o objeto" (SARTRE, 1986, p. 81). Escolhemos transcender essa situação pela *práxis individual* ou nos mantermos nela. Em ambos os casos, trata-se de uma escolha, pois "liberdade é liberdade de escolher, mas não liberdade de não escolher. (...) Daí a absurdidade da liberdade" (SARTRE, 1997, p. 592). Se o outro é o inferno do Para-si, também é a sua possibilidade. Sobressaltos de uma relação paradoxal, contraditória, própria de sua facticidade. Não há outra possibilidade de transcendência da minha situação, senão por meio das relações intersubjetivas que estabeleço, pois o mundo é humano e a possibilidade de transformação só poderá ser vislumbrada a partir de uma transformação do homem, dos homens. Transformando-me humanizo-me, humanizando-me humanizo o outro, humanizando o outro humanizo o mundo.

Como possibilidade diante do inexorável conflito que nos une ao outro, essa verdadeira dialética intersubjetiva, Sartre cunha o conceito de *"compreensão".* Diferente do sentido atribuído por Heidegger[27], a *compreensão* sartreana é um "tipo de conhecimento do questionador pelo questionado, ou através do próprio questionador, o conhecimento do próprio questionado" (SARTRE, 1986, p. 71). Trata-se, portanto, de uma alteridade.

> Este conhecimento é simplesmente o movimento dialético que explica o ato pela sua significação terminal, a partir de suas condições iniciais.(...) O movimento de compreensão é simultaneamente progressivo (em direção ao resultado objetivo) e regressivo (remonto em condição original). (...) Assim, a *compreensão* nada mais é do que minha vida real, isto é, o movimento totalizador que ajunta a meu próximo, a mim mesmo e ao ambiente na unidade sintética de uma objetivação em curso (SARTRE, 1987c, p. 178-179).

Nesse sentido, a *compreensão* se distingue da intelecção. Embora ambas sejam dimensões e capacidades essencialmente humanas, a primeira se distingue da segunda por ser uma ação pela qual o ser humano busca humanizar-se e, consequentemente, humanizar o outro. A intelecção, por sua vez, por se referir aos conjuntos que apreendemos como

[27] Ao estabelecer uma crítica ao subjetivismo exacerbado do *cogito* cartesiano, com o qual Husserl não consegue romper radicalmente ao defender a existência do *Eu transcendental,* Heidegger apresenta o conceito de *compreensão,* que nada mais é do que essa capacidade do *Dasein* em revelar a sua dimensão de "*ser-aí",* não somente um sujeito puro, nem um mundo puro, mas um "*ser-no-mundo".* Sartre, por sua vez, agrega esse conceito à sua filosofia existencialista, atribuindo-lhe, é claro, um sentido muito próprio.

racionais, não tem necessariamente esse compromisso, pois nem toda forma de racionalidade está comprometida com um processo de humanização do outro. A compreensão é algo estritamente reservado ao que podemos apreender da ação do outro, consistindo, pois, no fato de que dois seres, situando-se na diferença, chegam a se entender.

> (...) tomamos uma situação objetiva e a partir dessa situação que tentamos apreender vemos um homem que esclarece a situação agindo. Compreendemos seu ato pela situação, a situação por seu ato e, ambos, a um só tempo, acabam por fornecer uma compreensão acerca do que ele quer e do que sente (SARTRE, 1986, p. 73).

Compreensão não é má-fé, pois pressupõe ação. "A compreensão e ação são, portanto, uma e a mesma coisa: a universalidade – se quiserem – da ação" (SARTRE, 1986, p.79). É a capacidade da consciência em nadificar o outro Para-si, tomando-o por objeto, coisificando-o, transformando-o aparentemente em um Em-si. Posteriormente, o questionador ao nadificar a própria nadificação do outro, ao ter consciência dessa capacidade de sua consciência de nadificar o outro, toma a sua perspectiva, *compreendendo-o***.** O que compreende é o ato, o que significa não ser necessário ter algo de comum, ou de proximidade com um outro para compreendê-lo. "Basta que o encontre em uma situação por seu ato ou compreender seu ato a partir da situação". (SARTRE, 1986, p. 75). Numa perspectiva dialética, a compreensão é, por assim dizer, a antítese do conflito, sendo que a síntese dessa relação fica aberta ao campo do possível. É tomar consciência de si como consciência consciente, totalizadora, nadificadora. Compreendemos o que interiorizamos. "Compreender, agir-se-em-conjunto é uma única e mesma coisa" (SARTRE, 1986, p. 89)**.**

Evitando uma interpretação piegas ou simplista, é possível afirmar que o conceito de *"compreensão"*possui uma dimensão dialética, própria do Para-si, pois algo é negado daquilo que vemos, e sobre o qual temos consciência que sentimos em nome de algo que não vemos e não sentimos. Algo que pertence ao vir-a-ser de nós mesmos e do outro. A partir daí temos a possibilidade permanente de irmos além, de nos definirmos por um futuro e por aquilo que criamos. Da relação que nasce do conflito do ser-Para-si como ser-Para-outro, faz-se a história.

CAPÍTULO 3

O EDUCADOR: ANGÚSTIA E LIBERDADE

Este capítulo é dedicado à discussão do sentido de ser educador na contemporaneidade, sendo dividido em dois grandes tópicos: 1º - O mal-estar docente e a angústia do educador; 2º - O educador e a liberdade.

Apresentaremos primeiramente o conceito de *mal-estar docente,* a partir dos estudos de cunho sociológicos desenvolvidos pelo educador espanhol José Manuel Esteve, em que discute as repercussões das mudanças sociais e educacionais, ocorridas nas últimas décadas, sobre o ofício do educador. Posteriormente, faremos a apresentação da temática na perspectiva da psicologia, a partir das pesquisas realizadas por Wanderley Codo e Iône Vasques-Menezes, em que há uma ênfase no sentimento de desistência que aflige o educador no contexto contemporâneo. Por fim, discutiremos a concepção do mal-estar do educador fundamentados na ontologia fenomenológica existencial de Jean-Paul Sartre, propondo uma outra perspectiva e ensaiando outras possibilidades de concepção desse fenômeno, diferente das análises sociológicas e psicológicas.

Na segunda parte deste capítulo, encerraremos nossa discussão destacando o paradoxo da liberdade e relacionando-o com a ação educativa e o sentido de ser educador na sociedade contemporânea, compreendendo que sua ação está posta entre a angústia que o toma e a liberdade do vir-a-ser humano.

1. O MAL-ESTAR DOCENTE E ANGÚSTIA DO EDUCADOR

1.1. AS MUDANÇAS SÓCIO-EDUCACIONAIS E A FUNÇÃO DO EDUCADOR: A CONCEPÇÃO SOCIOLÓGICA DE MAL-ESTAR DOCENTE

A história das últimas décadas tem sido a de uma sociedade que muda e que revela a perplexidade humana diante de um mundo marcado pela velocidade das imagens, dos sons, da comunicação. As relações entre os homens se esvaem pelos meandros de uma sociedade competitiva e individualista, mas que, contraditoriamente, nos obriga a ser múltiplos, ilimitados e universais. Em todos os âmbitos, as mudanças engendradas por esse modelo social parecem influenciar o modo de *ser* e *existir* de cada pessoa, onde quer que ela esteja, seja ela quem for.

Concomitantemente às mudanças sociais, o sistema educativo também passou por significativas mudanças ideologicamente justificadas pela necessidade de adequar-se às novas demandas sociais. Nessa visão mercadológica e economicista, a educação é imaginada a partir das exigências do mundo da produção, da tecnologia e do consumo.

> Na ótica economicista e mercadológica, presente na atual reestruturação produtiva do capitalismo, o desafio essencial da educação consiste na capacitação da mão-de-obra e na requalificação dos trabalhadores, para satisfazer as exigências do sistema produtivo e formar o consumidor exigente e sofisticado para um mercado diversificado, sofisticado e competitivo. Trata-se, portanto, de preparar trabalhadores/consumidores para os novos estilos de consumo e de vida moderna. O cidadão eficiente e competente, nessa ótica, é aquele capaz de consumir com eficiência e sofisticação e de competir com seus talentos e habilidades no mercado de trabalho (LIBÂNEO, OLIVEIRA E TOSCHI, 2003, p. 111-112).

Analisando esse contexto paradoxal, Henry Giroux (1997) propõe uma reflexão sobre o papel do educador frente às mudanças educacionais que vêm ocorrendo neste momento histórico. Lembra que tais mudanças representam tanto uma ameaça quanto um desafio aos educadores.

> A ameaça vem na forma de uma série de reformas educacionais que mostram pouca confiança na capacidade dos professores da escola pública de oferecerem uma liderança intelectual e moral para a juventude de nosso país. (...) Quando os professores de fato entram no debate é para serem objeto de reformas educacionais que os reduzem ao *status* de técnicos de alto nível cumprindo ditames e objetivos decididos por especialistas um tanto afastados da realidade cotidiana da vida em sala de aula (GIROUX, 1997, p. 157).

O problema apresentado por Giroux denota o reconhecimento de que as mudanças propostas pelas reformas educacionais se relacionam com a tendência crescente de enfraquecimento e proletarização dos professores em todos os níveis da educação. Daí a necessidade de examinar as forças ideológicas e materiais que têm contribuído para a proletarização do trabalho docente e a redução dos professores ao *status* de meros técnicos executores de propostas educacionais pensadas e elaboradoras por outrem.

Giroux discute a desvalorização e a desabilitação do trabalho docente fundadas pelo desenvolvimento de ideologias instrumentais e pragmáticas que tendem a reduzir a função do educador a uma dimensão puramente técnica. Nessa perspectiva, há um apelo à separação de concepção e execução, desvalorizando o trabalho crítico e intelectual de educadores e educandos. As racionalidades tecnocráticas e instrumentais sugeridas por essas ideologias contribuem para a redução da autonomia do professor com respeito ao desenvolvimento e planejamento curricular, impondo ao profissional tão somente a tarefa de executar procedimentos de conteúdo e instrução predeterminados. Essas propostas representam, na concepção de Giroux, uma verdadeira distorção das funções essenciais do educador. Segundo ele,

> Uma das maiores ameaças aos professores existentes nas escolas públicas é o desenvolvimento crescente de ideologias instrumentais que enfatizam uma abordagem tecnocrática para a preparação dos professores e também para a pedagogia de sala de aula. Em vez de aprenderem a refletir sobre os princípios que estruturam a vida e prática em sala de aula, os futuros professores aprendem metodologias que parecem negar a própria necessidade de pensamento crítico (GIROUX, 1997, p. 158-159).

Tais propostas resultam num distanciamento do educador em relação a si e à sua prática, o que o leva a uma intensa crise de identidade. A universalização do acesso à educação fundamental, ocorrida no Brasil sobretudo na década de 1990, não representou necessariamente a preocupação com a sua dimensão formativa. E tudo passou a pesar como um insuportável fardo sobre os ombros do educador, que se viu ilhado frente às mudanças estruturais pelas quais passou a sociedade, mas que na educação serviram tão somente para exigir deste profissional a assunção de todos os fracassos escolares. O processo de degradação da profissão docente, sua crescente proletarização e conseqüente perda de *status*, o deixaram numa situação asfixiante, geradora de frustrações e decepções, o que José Manuel Esteve (1999) denomina de *o mal-estar docente.*

Ao analisar as dificuldades enfrentadas pela profissão docente no contexto da sociedade atual, fundamentando sua discussão em perspectivas políticas, econômicas e culturais que contribuíram historicamente para as mudanças sociais e educacionais nas últimas décadas, o autor apresenta a seguinte metáfora:

> A situação dos professores perante a mudança social é comparável a de um grupo de atores, vestidos com traje de determinada época, a quem sem prévio aviso se muda o cenário, em metade do palco, desenrolando um novo pano de fundo, no cenário anterior. Uma nova encenação pós-moderna, colorida e fluorescente, oculta a anterior, clássica e severa (ESTEVE, 1995, p. 97).

Estupefatos e perplexos, os atores reagem de maneira tensa e com um forte sentimento de agressividade, mas que não pode ser manifesto. Desejam procurar os responsáveis e cobrar-lhes uma explicação, mas não podem abandonar o palco. O público, pouco sensível ao desconcerto e à insegurança dos atores, começa a vaiar, a dar risadas, a caçoar do fracasso iminente dos artistas. Que fazer? Continuar o espetáculo ou abandoná-lo? Pedir ao público que pare de vaiar e rir para que possa ouvir o texto de uma peça teatral clássica? "O problema reside em que, independentemente de quem provocou a mudança, são os atores que dão a cara. São eles, portanto, quem terá de encontrar uma saída airosa, ainda que não sejam os responsáveis" (ESTEVE, 1995, p. 97). As reações perante tal situação seriam variadas, mas, certamente, o termo "*mal-estar*" poderia denotar muito bem os sentimentos dessas pessoas diante de tão desconcertante condição.

Essa pequena metáfora proposta por Esteve serve para ilustrar o sentimento que aflige os educadores mediante as mudanças sócio-educacionais percebidas nos últimos anos. "A expressão *mal-estar docente* aparece como um conceito da literatura pedagógica que pretende resumir o conjunto de reacções dos professores como grupo profissional desajustado devido à mudança social" (ESTEVE, 1995, p. 97). Serve para designar os efeitos negativos à personalidade do educador, produzidos pela mudança sócio-educacional acelerada.

> Nesse contexto, a desqualificação sofrida pelos professores nos processos de reforma que tendem a retirar deles a autonomia, entendida como condição de participar da concepção e organização de seu trabalho, aliada à desvalorização desses docentes – pela negação e desprezo pelo seu saber profissional -, contribui para o fortalecimento da sensação de mal-estar desses professores, oriunda da suposição de que a escola prescinda de profissionais (OLIVEIRA, 2003, p.33).

As principais manifestações do mal-estar docente decorrem da falta de apoio da sociedade e da imagem negativa que ela faz da educação. Os educadores são, então, vistos como os únicos responsáveis pelos problemas educacionais, quando na verdade se tratam de problemas sociais, que extrapolam os limites da instituição escolar.

A sociedade e as políticas de gestão pública da educação acusam os educadores de promover uma frente de resistência às mudanças e à adequação do sistema educativo às demandas da sociedade contemporânea. Os educadores, por sua vez, acusam a sociedade e os gestores públicos de promover reformas burocráticas, desprovidas de condições materiais e de trabalho necessárias para uma melhoria da qualidade social da educação. Na verdade,

> (...) estas reformas surgem num momento de desencanto, sendo olhadas com grande ceptcismo: a sociedade parece que deixou de acreditar na educação como promessa de futuro melhor; os professores enfrentam a sua profissão com uma atitude de desilusão e renúncia, que se foi desenvolvendo em paralelo com a degradação de sua imagem social (ESTEVE, 1995, p. 95).

Como no caso dos atores da metáfora esteveana, que se vêem entre a indignação e o constrangimento, o educador é tomado por um sentimento de impotência. Os fenômenos sociais influenciam negativamente a sua auto-imagem e a do seu trabalho, provocando uma crise de identidade que pode levá-lo a uma autodepreciação pessoal e profissional. Assim, a função docente se vê ilhada em meio a um mar de contestação e contradições. As transformações sociais e da educação exigem-lhe uma profunda abnegação do ponto de vista pessoal. Embora consciente das dificuldades que se lhe apresentam, parece-lhe não haver alternativa a não ser se dispor a corresponder às novas expectativas projetadas sobre ele. Além disso, o educador se depara freqüentemente com a necessidade de desempenhar papéis historicamente alheios a sua profissão. É o que nos apresenta Oliveira (2003), quando afirma que

> O professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de desempenhar papéis que estão para além de sua formação. Muitas vezes, esses profissionais são obrigados a desempenhar as funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante (OLIVEIRA, 2003, p. 32-33).

Há assim um aumento significativo das exigências em relação ao educador que, além de dominar os conhecimentos específicos de sua área, deve ser eficiente quanto aos resultados de aprendizagem, à organização de trabalhos coletivos do corpo docente, ao cuidado com o equilíbrio psicológico e afetivo dos educandos, a socialização, a educação sexual e outras funções que antes não pertenciam à função docente.

A mudança social das últimas décadas contribuiu para a inibição de outros agentes de socialização. A incorporação definitiva da mulher no mercado de trabalho, a redução do número de membros e das horas de convívio da família são elementos significativos para se atribuir à instituição escolar uma maior responsabilidade sobre a educação, em especial no que diz respeito aos valores sociais que, tradicionalmente, eram de responsabilidade restrita da esfera familiar. A transformação desses agentes tradicionais de socialização que, nos últimos anos, por forças das circunstâncias sociais, reagiram e renunciaram às responsabilidades que antes vinham desempenhando no âmbito

educativo, exige que as instituições escolares preencham as lacunas no processo de socialização das gerações jovens.

> O aparecimento de dificuldades evidentes devidas à transferência, por parte da comunidade social e da família, de algumas de suas atividades sociais e protetoras anteriores à escola, sem que essa transferência tenha sido acompanhada das necessárias mudanças na formação profissional dos educadores, (...) produziu um aumento de confusão no que se refere à capacitação de que ele necessitava e a quando e como devia aplicá-la. Ou seja, produziu-se uma grande confusão com respeito à complexa e extensa função do professor (ESTEVE, 1999, p.28).

Com essas novas demandas oriundas da mudança social, "o papel tradicionalmente designado às instituições escolares, com respeito à transmissão de conhecimento, viu-se seriamente modificado pelo aparecimento de novos agentes de socialização (meios de comunicação e consumo cultural de massa, etc.)" (ESTEVE, 1999, p.29).

O desenvolvimento das fontes de informação, devido ao grande avanço dos meios de comunicação em massa, obriga o educador a modificar a sua relação com as formas de mediação com o conhecimento. A discrepância entre as formas de integração ao conhecimento oferecidas pela escola e aquelas que as crianças e a juventude têm acesso fora do ambiente escolar induz o educador a um sentimento de que sua prática é algo ultrapassado e obsoleto.

> Muitos educadores enfrentam o mal-estar de constatar que as circunstâncias efetivamente mudaram, tornando inúteis seus desejos de manter objetivos que já não correspondem ao contexto social. (...) Não se trata só de que o professor precisa atualizar-se sobre o que explicar para não reproduzir conteúdos defasados que poderiam expô-lo ao ridículo; como, muito além disso, o domínio de qualquer matéria faz-se extraordinariamente difícil, até o ponto de afetar a segurança do professor em si mesmo (ESTEVE, 1999.p. 36).

Toda a turbulência provocada pela espetacularização do acesso à informação e a despersonalização dos sujeitos fizeram com que a escola se tornasse um espaço demasiado burocrático e menos humano. Mais um produto da cientifização, se convertendo no mito de que a especialização exacerbada do conhecimento é a fonte para o sucesso econômico dos indivíduos, numa perspectiva competitiva e alienante, além da mudança social e das políticas educacionais descomprometidas com a qualidade social da educação.

Esses elementos da mudança sócio-educacional contribuíram, segundo as análises de Esteve, para uma ruptura no consenso social sobre a educação. Segundo o autor,

> Embora este consenso nunca fosse muito explícito, havia um acordo básico sobre os valores a transmitir pela educação. Desta forma, a educação

> reproduzia núcleos de valores amplamente aceites tendentes a uma socialização convergente, isto é, à integração das culturas na cultura dominante. (...) Alguns professores recordam os bons e felizes tempos em que só freqüentavam as aulas, sobretudo no ensino secundário, os filhos das classes média e alta. A expansão escolar tornou impossível a vantagem da uniformidade que pressupunha o acesso ao ensino de uma elite social, tanto mais restrita quanto mais se avançava na hierarquia do sistema escolar (ESTEVE, 1995, p. 101-102).

A acelerada mudança do contexto social acumulou as contradições do sistema de ensino. A universalização da educação básica significou o fim de uma homogeneidade das turmas de educandos, representada sobretudo pelo atendimento das classes sociais mais privilegiadas. A democratização do acesso e permanência na escola dos alunos das classes populares exigiu do sistema educativo e, portanto, do trabalho docente, mudanças significativas, no sentido de atender às necessidades deste grupo[28]. A "educação para todos" trouxe à tona as deficiências e limitações de um sistema voltado para uma minoria, cujos objetivos visam a manutenção do *status quo* das classes sociais privilegiadas.

Contudo, tais objetivos e práticas ainda se fazem bastante prementes, o que denota as contradições vivenciadas nos sistemas educativos, cujos efeitos ampliam os índices de fracasso escolar, relativos à repetência, à evasão, à defasagem de aprendizagem. "Não faz sentido que o sistema de ensino continue o absurdo de manter em um ensino massificado os objetivos de um sistema projetado para um ensino de elite" (ESTEVE, 1999, p. 18). Também em relação a essa questão, Ranjard afirma que "em termos de rendibilidade social não podemos esperar resultados idênticos aos que eram obtidos pelos antigos sistemas, que serviam uma elite tanto mais restrita quanto mais se avançava nos diversos escalões da hierarquia escolar" (RANJARD apud ESTEVE, 1995, p. 104). Os educadores se vêem diante do mal-estar em que se constata que a conjuntura efetivamente mudou e que, portanto, é totalmente inócuo o seu desejo de buscar atingir objetivos que já não correspondem ao contexto social.

Essas mudanças estruturais também exigem do educador um profundo e estafante desafio pessoal que, a despeito de um sistema contraditório e defasado, deve ser o agente com a responsabilidade de responder à comunidade as novas expectativas projetadas sobre a educação, muito embora, já não haja, por parte da sociedade em geral, um consenso sobre os fins e objetivos da educação. Se por um lado, vivenciamos um modelo social pluralista,

[28] Além da democratização do acesso e permanência dos setores populares, há também o acesso dos portadores de necessidades especiais, aumentando a angústia do educador frente aos desafios para os quais não foi preparado.

multicultural e multilíngüe no qual grupos sociais distintos defendem modelos educacionais com diferentes valores, muitas vezes contraditórios; por outro lado, o sistema educativo obriga o educador a atingir objetivos e metas uniformes para educandos com diferentes sensibilidades culturais e lingüísticas. É por isso que Faure argumenta: "a educação está agora empenhada, pela primeira vez em sua história, em preparar os homens para um tipo de sociedade que ainda não existe" (FAURE apud ESTEVE, 1999, p. 32).

Vivemos as exigências de uma sociedade contraditória, globalizada, individualista, competitiva e fragmentada, que vislumbra uma educação para um tempo que ainda não existe, mas também e, paradoxalmente, determina um imediatismo voltado para atender as exigências de formação para um mercado de trabalho que se modifica a todo o momento, um "aqui-e-agora" que se desmancha no ar a cada instante. É nesse paradoxo que o trabalho docente se vê envolvido e o educador atordoado entre a angústia e o mal-estar.

> Muitas vezes o professor vive uma profunda ruptura com a sociedade ou com a instituição educacional em que trabalha; enquanto pessoalmente, pode discordar da forma como que funciona ou dos valores que promove; mas, ao mesmo tempo, o professor aparece aos olhos dos alunos como um representante da sociedade e da instituição (ESTEVE, 1999, p. 32).

Nos últimos anos ocorre também uma mudança de concepção acerca do fracasso da educação formal. Historicamente, há uma visão simplista e linear que tende a explicar o fracasso escolar por meio de argumentos preconceituosos que se valem de diferenças individuais dos educandos, de dons e aptidões, como uma forma de justificar as dificuldades de aprendizagem. Posteriormente, o enfoque sobre o fracasso escolar passou a considerar as questões socioculturais, mas não deixava de culpabilizar o educando por seu próprio fracasso. Reis (2004), ao tratar das interpretações acerca do fracasso escolar, afirma que

> Essas nuanças interpretativas do fracasso escolar, que, em essência, tinham no aluno o grande responsável por tal acontecimento e o transformaram de sua vítima em responsável por sua ocorrência, eram todas matrizes preconceituosas e discriminatórias. Só quando se percebeu o fracasso escolar como uma questão de conflito cultural oriundo das disparidades de classe é que a discussão ganhou fertilidade nova, em que os mecanismos de seletividade sociocultural inerentes ao modo de produção capitalista adquiram poder explicativo para o fenômeno, e a denúncia da face reprodutivista e excludente da escola foi feita com veemência (REIS, 2004, p. 272-273).

A noção de fracasso na educação está intimamente vinculada às dimensões político-ideológicas da época em que historicamente ocorre. De uma forma não menos

equivocada do que a visão que imputa ao educando as causas do fracasso, ocorre na atualidade uma tendência por parte dos meios de comunicação, das reformas educacionais instrumentais – como Giroux denunciava – e do modelo social em geral em responsabilizar única e exclusivamente o educador pelo fracasso de aprendizagem dos educandos.

> Grande parte da sociedade, alguns meios de comunicação e também alguns governantes chegaram à conclusão simplista e linear de que os professores, como responsáveis directos do sistema de ensino, são também os responsáveis directos de todas as lacunas, fracassos e imperfeições e males que nele existem. (...) O julgamento social dos professores tem vindo a generalizar-se. Desde os políticos com responsabilidades em matéria educativa até os pais dos alunos, todos parecem dispostos a considerar o professor como o principal responsável pelas múltiplas deficiências e pela degradação geral de um sistema de ensino fortemente transformado pela mudança social (ESTEVE, 1995, p. 104).

Mais uma vez, valendo-se de posições preconceituosas, simplistas e pouco rigorosas, tende-se a responsabilizar o indivíduo por um problema que está relacionado a uma multiplicidade de fatores subjetivos e objetivos advindos das contradições de um modelo social mais amplo.

Essa responsabilização do sujeito educador denota também uma menor valorização social desse profissional em comparação com décadas anteriores. O prestígio e o *status* de que outrora gozava o ofício de docente já não encontram nos tempos atuais a mesma auréola de tempos idos. Historicamente, o imaginário social relaciona a profissão de educador a uma dimensão messiânica, uma espécie de sacerdócio em que o saber, a abnegação e a vocação eram motivos de apreciação e respeito por parte da sociedade.

No Brasil, no contexto de organização do movimento sindical da década de 1980, as discussões relacionadas à natureza do trabalho docente tomaram força, sendo que a polarização nessas discussões se dava essencialmente na tensão entre um trabalho reconhecidamente profissional e a imagem de vocação, sacerdócio e messianismo conferida pela sociedade.

> O pano de fundo dessa discussão parece residir na concepção que se tem de trabalho docente. A discussão acerca da autonomia e do controle sobre o trabalho é o ponto nodal. Assim, a profissionalização aparece nesse contexto como uma saída defensiva dos trabalhadores da educação aos processos de perda de autonomia no seu trabalho e desqualificação no sentido apontado por Braverman, ou seja, o trabalhador que perde o controle sobre o processo de trabalho, perde a noção e integridade do processo, passando a executar apenas uma parte, alienando-se da concepção (OLIVEIRA, 2003, p.27).

A idéia de sacerdócio e abnegação contribuía para o prestígio social, mas a um preço muito alto: a desprofissionalização. As lutas pela profissionalização do trabalho docente e pelo reconhecimento de que esta profissão era merecedora de estatuto próprio ocorreram no mesmo momento em que se via um crescente processo de proletarização do magistério.

> A ameaça de proletarização, caracterizada pela perda do controle do trabalhador (professor) do seu processo de trabalho, contrapunha-se à profissionalização como condição de preservação e garantia de um estatuto profissional que levasse em conta a auto-regulação, a competência específica, os rendimentos, a licença para atuação, as vantagens e benefícios próprios, a independência etc (OLIVEIRA, 2003, p. 27).

Assim, o saber, a abnegação e a vocação que no passado eram os ditames do prestígio social do magistério foram sendo substituídos pelo *status* do critério econômico. Nessa perspectiva, a questão salarial também se converte em mais um elemento da crise de identidade dos educadores. "Paralelamente à desvalorização salarial produziu-se uma desvalorização social da profissão docente" (ESTEVE, 1995, p.105).

Em que pese toda a banalização da profissão do educador representada pela imagem do sacerdócio – que ainda hoje invariavelmente é evocada sempre quando alguém deseja justificar as más condições de trabalho docente –, a figura do mestre há trinta ou quarenta anos era socialmente relevante, sobretudo no meio rural. Os educadores, principalmente os secundários, eram respeitados em razão do porte literário e científico que pautava a vida social e cultural de muitas localidades, cidades e nações. Atualmente, os critérios são outros. Segundo Esteve,

> Mas, no momento actual, poucas pessoas estão dispostas a dar valor ao saber, à abnegação no trabalho com as crianças e ao culto silencioso das ciências. De acordo com a máxima contemporânea "busca o poder e enriquecerás", o professor é visto como um pobre diabo que não foi capaz de arranjar uma ocupação mais bem remunerada. A interiorização desta mentalidade levou muitos professores a abandonar a docência, procurando uma promoção social noutros campos profissionais ou em actividades exteriores à sala de aula. Assim, um dos que foram incapazes de enfrentar o dia a dia dos problemas da sala de aula passam a ser os que dirigem, julgam e criticam os que lá continuam o seu trabalho. Não é de estranhar que reine a desmoralização e que nos países mais desenvolvidos, onde há outras alternativas laborais, comecem a escassear o professorado e se torne difícil o recrutamento de jovens, em certas possibilidades (ESTEVE, 1995, p. 105).

As relações entre educadores e educandos também passaram por profundas transformações. O que se verificava há alguns anos era uma relação altamente autoritária

em que o professor como centro do processo educativo era detentor de todos os direitos para fazer valer a sua autoridade, enquanto que ao educando restavam os deveres e a submissão às situações humilhantes e vexatórias. Tratava-se de uma relação extremamente conflituosa, camuflada pelo autoritarismo pedagógico.

Nos últimos vinte anos ocorre um movimento mundial em defesa da criança e do adolescente contra toda e qualquer forma de desrespeito, agressão ou violência física ou psicológica. Crianças e adolescentes são reconhecidamente sujeitos de direitos, especiais porque são pessoas em desenvolvimento. Esse é um dos aspectos em que a sociedade deu largos passos em nome da defesa da dignidade humana. Na educação, o reconhecimento dos direitos da criança e do adolescente também se fez notar de uma maneira significativa. Atualmente, beira o absurdo imaginar submeter alunos a situações de constrangimento, castigos e agressões físicas ou psicológicas e, caso isso ocorra, imediatamente os agressores são responsabilizados.

Do mesmo modo em que houve grandes avanços com relação à garantia dos direitos das crianças e adolescentes, há também um significativo avanço nos índices de violência na sociedade e, em particular, nas instituições escolares, e isso do ponto de vista psicológico, "assume grandes proporções, provocando um sentimento de insegurança e mal-estar entre os professores" (ESTEVE, 1995, p. 108).

Com o aumento da violência, observa-se nas escolas uma situação igualmente injusta, embora invertida, envolvendo a relação educadores/educandos na atualidade. Diferentemente das situações observadas no passado em que os educandos eram agredidos física e psicologicamente, no presente

> observamos situação, igualmente injusta, em que o aluno pode permitir-se, com bastante impunidade, diversas agressões verbais, físicas e psicológicas aos professores ou aos colegas, sem que na prática funcionem os mecanismo de arbitragem teoricamente existentes. As relações na escola mudaram, tornando-se mais conflituosas, e muitos professores não souberam encontrar novos modelos, mais justos e participados, de convivência e disciplina (ESTEVE, 1995, p. 107).

"A violência em relação aos professores nem sempre provém dos alunos" (ESTEVE, 1999, p. 54). O educador está envolto a uma série de situações conflitivas envolvendo os alunos e seus familiares. A crescente inibição do apoio da sociedade à educação, atribuindo-lhe uma visão negativa, parece se converter em atos agressivos contra os educadores que, na verdade, também são vítimas de todo o processo complexo de mudança por que passa a sociedade e a educação.

> Deve-se contar com o efeito multiplicador desses acidentes, no plano psicológico, sobre os colegas ou amigos do professor agredido; e inclusive sobre outros professores, totalmente alheios à cena da ação, mas que recebem seu impacto através dos meios de comunicação social. Se antes se definia o "mal-estar docente" como efeito permanente produzido pelas condições psicológicas e sociais em que exerce a docência, o tema da violência nas instituições de ensino constitui um claro exemplo do mecanismo com que se forma e atua (ESTEVE, 1999, p. 54).

Diante dessa realidade, o dado mais importante não é aquele em que o educador sofre a violência física. As agressões verbais e psicológicas são muito mais freqüentes e sutis, difíceis de serem quantificadas, mas produzem um efeito significativo na constituição mal-estar docente.

Essas situações que implicam professores, pais e alunos ou outras situações de conflito provocadas por confrontos ideológicos ou pelas diferenças de concepções e visões de mundo contribuem para a transformação da profissão docente que, antes era concebida como uma atividade de dedicação ao cultivo da ciência e às relações cordiais com aqueles que querem adquiri-la, passou a ser uma profissão pouco compreendida, muito menos reconhecida. "Com todas essas circunstâncias, não se estará criando uma nova classe esmagada pela inutilidade de seus esforços, sem ilusão em sua tarefa, frustrada em sua vocação? O risco de que assim seja é grande" (HOZ apud ESTEVE, 1999, p. 40).

Tal risco parece se converter em fato. Toda essa pressão do contexto social, que se projeta de maneira multifacetada, expressa as dificuldades existentes na prática dos educadores. Sem dúvida, há um número considerável capaz de resistir e romper com esse mal-estar difuso, construindo formas criativas e integradas de respostas que possam fazer frente à nova realidade imposta pelas mudanças sócio-educacionais. Contudo, "(...) um grupo nada desprezível de professores chega a se sentir afetado em sua saúde física ou mental, por causa das tensões e contradições acumuladas descritas na análise precedente" (ESTEVE, 1999, p.72).

Os casos mais recorrentes são aqueles em que educadores manifestam uma reação de defesa por meio de um mecanismo de inibição que lhes permite romper a pressão a qual estão submetidos. De acordo Esteve (1999, p. 78), as principais conseqüências do mal-estar docente, em ordem crescente do ponto de vista qualitativo, são: 1º- sentimentos de desconcerto e insatisfação ante os problemas reais da prática do magistério, em franca contradição com a imagem ideal que dele os professores gostariam de realizar; 2º - desenvolvimento de esquemas de inibição, como forma de cortar a implicação pessoal no

trabalho realizado; 3º - pedidos de transferência como forma de fugir de situações conflitivas; 4º - desejo manifesto de abandonar a docência (realizado ou não); 5º - absentismo trabalhista como mecanismo para cortar a tensão acumulada, 6º - esgotamento. Cansaço físico permanente; 7º- ansiedade como traço ou ansiedade de expectativa, 8º- estresse; 9º - depreciação do ego. Autoculpabilização ante a capacidade para melhorar o ensino, 10º - ansiedade como estado permanente, associada como causa-efeito a diversos diagnósticos de doença mental; 11º - neuroses reativas; 12º - depressões.

Além dos aspectos objetivos representados pela análise da acelerada mudança sócio-educacional, há uma dimensão subjetiva que deve ser considerada e que se relaciona fundamentalmente com a repercussão da mudança social na personalidade dos educadores, produzindo uma espécie de "ciclo degenerativo da eficácia docente" (ESTEVE, 1999, p. 57) que resulta num "esgotamento" das potencialidades laborais em conseqüência do mal-estar que aflige esses profissionais. A acumulação de exigências e a intensificação das situações de conflito com as quais se depara contribuem para um conjunto de conseqüências negativas que afetam o educador a partir de uma série de fatores relacionados às condições psicológicas e sociais.

> O mal-estar docente acaba queimando esses "professores" em diferentes níveis. Esse mal-estar difuso vai concretizar-se em absentismo, em pedidos constantes de transferência, em estresse, em doenças mais ou menos fingidas para abandonar momentaneamente a docência, e por fim, em doenças reais, em neuroses reativas ou depressões mais ou menos graves (ESTEVE, 1999, p. 58).

1.2. *BURNOUT*, A SÍNDROME DA DESISTÊNCIA: A CONCEPÇÃO PSICOSSOCIAL DE MAL-ESTAR DOCENTE

Os efeitos do *mal-estar docente* vêm sendo objetos de pesquisa em vários países. Na literatura pedagógica de língua inglesa, por exemplo, a investigação desse fenômeno apresenta um estudo de cunho psicológico, recebendo o nome de *burnout.* É o que nos explica Esteve ao declarar que

> Da mesma forma que na bibliografia de língua francesa introduziu-se o conceito de *malaise enseignant*, que se tem traduzido em espanhol por *malestar docente*, na bibliografia anglo-saxã, aparece o termo *burnout*, em muitos casos associado ao conceito de estresse, constituindo um tópico que chamou a atenção de grande número de investigadores no início da década de 80 (Kossack e Woods, 1980; Shaw, 1980; Saunders, 1980; Blasé, 1982,

> Penny, 1982; Fielding, 1982; Borthwick, 1982, Beasley, 1983) (ESTEVE, 1999, p. 56).

No Brasil, o mais amplo e significativo trabalho de pesquisa com essa temática foi coordenado pelo psicólogo social Wanderley Codo. Em parceria com Iône Vasques-Menezes, Codo (2006) apresenta em um dos capítulos da obra *Educação: carinho e trabalho* o conceito de *síndrome de burnout.* Em linhas gerais, essa síndrome caracteriza-se pela perda, por parte do trabalhador, da sua relação com o trabalho, de forma que todos os atos que se relacionem com a atividade laboral "já não o importam mais e qualquer esforço lhe parece ser inútil" (CODO e VASQUES-MENEZES, 2006, p. 238). Afeta principalmente profissionais da área de serviços que estabelecem contato direto com o público. Profissionais da educação e saúde, policiais, agentes penitenciários, dentre outros.

O termo *burnout,* que no idioma português pode ser traduzido de uma forma mais direta por "queimar para fora" ou "sair queimado" pode também apresentar um sentido mais metafórico como "perder o fogo" ou "perder a energia". Segundo Esteve,

> O termo aparece pela primeira vez nas pesquisas bibliográficas retrospectivas em um artigo de Pámela Bardo, intitulado "The Pain of Teacher Burnout: A case History", e ainda que o tenha visto traduzido por "esgotamento" como substantivo e "esgotado" como adjetivo, tem um sentido mais próximo do original traduzindo-se literalmente por "sair queimado", ainda que a perífrase resulte desajeitada para realizá-la em castelhano. De fato este é o significado que tem, no artigo citado de Bardo, uma professora que abandonou a profissão docente para tornar-se corretora da Bolsa e que tem a coragem de explicar as razões de seu fracasso e de sua saída do ensino. Ela mesma define o termo da seguinte forma: "o professor queimado é um fenômeno demasiado familiar para qualquer adulto que trabalhe na escola pública atual. Os sintomas incluem um alto índice de absentismo, falta de compromisso, um desejo anormal de férias, baixa auto-estima, uma incapacidade de levar a escola a sério – os problemas do professor separam-no cada vez mais de seus alunos. Alguns professores citam o aumento do mau comportamento de seus alunos como causa de seu sentimento de estar queimado" (ESTEVE, 1999, p. 57).

Esse é o significado de *burnout:* um sentimento de desgaste e desistência pelo qual o educador perde o sentido da sua relação com o trabalho. Embora os estudos internacionais[29] a

[29] Segundo Codo e Vasques-Menezes (2006, p. 241), Malasch e Jackson, representando uma abordagem sociopsicológica da síndrome, apontam como o estresse laboral leva ao tratamento mecânico do cliente. Burnout aparece como uma reação à tensão emocional crônica gerada a partir do contato direto e excessivo com outros seres humanos, já que cuidar exige tensão emocional constante, atenção perene e grandes responsabilidades profissionais a cada gesto no trabalho. Podemos resumir a situação da seguinte maneira: o trabalhador se envolve afetivamente com os seus clientes, desgasta-se, não agüenta mais, desiste, entra em burnout. Para estes pesquisadores o mal afeta com maior freqüência profissionais da área da educação e saúde. Cherniss, a partir de uma perspectiva organizacional, argumenta que os sintomas que compõem a síndrome do *burnout* são respostas possíveis para um trabalho estressante ou monótono. Cherniss alerta para a diferença entre *burnout* e alienação. A alienação diminui a liberdade do sujeito para levar a cabo sua tarefa; no caso de *burnout*, a situação se inverte um pouco, o sujeito tem liberdade para agir mais sobre uma tarefa impossível de realizar. Sarason, representando

respeito do tema não cheguem a uma definição única, há um entendimento de que esta síndrome não deva ser confundida com estresse, pois segundo Codo e Vasques-Menezes,

> O primeiro envolve atitudes e condutas negativas com relação aos usuários, clientes, organizações e trabalhos; é assim, uma experiência subjetiva, envolvendo atitudes e sentimentos que vêm acarretar problemas de ordem rática e emocional ao trabalhador e à organização. O conceito de stress, por outro lado, não envolve tais atitudes e condutas, é um esgotamento pessoal com interferência na vida do indivíduo e não necessariamente na sua relação com o trabalho (CODO e VASQUES-MENEZES, 2006, p. 240).

A questão do *burnout* se relaciona ao estudo psicológico sobre a falta de motivação, sobre o sentimento de desamparo, da desesperança, do desencanto, da alienação, da depressão, da fadiga, do estresse, e que pode ser resumida em apenas uma pergunta: *por que razão as pessoas desistem?* Como ainda se trata de um objeto de estudo relativamente novo, muitas dúvidas pairam sobre as causas da desistência humana, mas as pesquisas realizadas já nos permitem algumas ilações: "(...) esta síndrome está intimamente ligada à forma de vida do nosso tempo" (LIMA, LEITE e NASS, 2003, p. 19). A abordagem psicológica do *burnout* sugere um estudo acerca do ser humano acometido por um sentimento de "solidão na multidão", numa "época em que parece se esvanecer a solidariedade, a ênfase na despersonalização quando a ruptura dos contratos sociais parecem ter eliminado a pessoa" (CODO e VASQUES-MENEZES, 2006, p. 239).

> As exigências de nosso tempo leva-nos a um processo de fragmentação, comprometendo até as nossas necessidades mais elevadas (...); consequentemente acentua-se a fragmentação emocional humana, trazendo grandes sofrimentos ao indivíduo, uma vez que o reflexo dessa situação não fica restrito à vida privada, ampliando-se também para campos da relação de trabalho (LIMA, LEITE e NASS, 2003, p. 18).

Nesse mesmo sentido Amorim e Turbay, afirmam que

> a síndrome de "burnout" é uma experiência subjetiva, que agrupa sentimentos e atitudes, implicando em alterações, problemas e disfunções psicofisiológicas, com conseqüências nocivas para a pessoa e a organização, afetando diretamente a qualidade de vida do indivíduo (AMORIM e TURBAY apud FRITCHE, 2003, p. 97).

O educador é uma das vítimas mais emblemáticas do *burnout.* Contudo, para que não caiamos no superficialismo de uma análise genérica e linear desse fenômeno complexo, é importante ressaltar que as pressões, as contradições e as dificuldades objetivas inerentes à prática do educador não afetam de maneira homogênea a todos os profissionais. Do mesmo modo, embora os estudos psicológicos tendem a enfatizar uma abordagem mais

uma perspectiva sócio-histórica, considera que, quando as condições sociais não canalizam o interesse de uma pessoa para ajudar outra, é difícil manter o comprometimento no trabalho de servir dos demais.

subjetiva das causas e efeitos do *burnout,* não desconhecem os aspectos objetivos que permeiam a questão, reconhecendo que há uma série ilimitada de causas que envolvem tanto aspectos objetivos como subjetivos, com pelo menos três componentes que a caracterizam: *a exaustão emocional, a despersonalização e a falta de envolvimento pessoal com o trabalho*.

Há que se considerar que a freqüência com que essas repercussões qualitativas de tensões as quais estão submetidos os educadores varia e depende de uma série de fatores subjetivos relacionados à experiência do educador, ao nível de instituição em que atua, seu *status* socioeconômico, seu sexo.

> Muitos esforços têm sido feitos no sentido de traçar um perfil do educador que é mais suscetível ao sentimento de *burnout*. De uma forma geral, estes estudos têm associados determinadas características de personalidade a esta maior vulnerabilidade: lócus de controle (interno ou externo), baixa resistência egóica, intolerância e ambigüidade de papéis. Pessoas que podem ser consideradas como tendo uma "personalidade forte", que vêem a si mesmas como possuindo uma capacidade positiva de escapar do stress, podem acabar sucumbindo ao *burnout* (CODO e VASQUES-MENEZES, 2006, p. 242-243).

Diante das dificuldades em quantificar e classificar o *burnout*, o que também não é o objetivo deste trabalho, nos ateremos a uma descrição qualitativa do fenômeno, demonstrando seus aspectos conceituais, tanto objetivos quanto subjetivos, a partir das contribuições dos estudos realizados por Codo.

De acordo com essas pesquisas, o primeiro foco gerador do *burnout* está intimamente vinculado à dimensão dialética que permeia a relação homem/trabalho que, por sua vez, se relaciona a uma outra dimensão dialética produzida pela primeira: afeto *versus* racionalidade do trabalho. Unir afeto e trabalho numa dimensão dialética é ao mesmo tempo uma tarefa nova e ancestral. Historicamente, o trabalho é prenhe de afetividade, pois é a forma que o homem encontra de revelar a si e a seus pares a necessidade de transformar a natureza para se fazer existente.

Contudo, essa relação recebe novos contornos quando se refere à inserção objetiva do trabalho na sociedade contemporânea, em que ocorre uma espécie de "*desafetivação"* do trabalho.

> Esse foi um dos aspectos mais cruéis do capitalismo com respeito ao trabalho, como chegamos todos em raro consenso, de Elton Mayo a Karl Marx, de todos os escritos do capitalismo com respeito ao trabalho, em toda sua larga matiz ao seu mais deslavado entusiasta. Desafetivar o trabalho

> significou expropriá-lo da possibilidade de significar prazer (CODO E VASQUES-MENEZES, 2000, p. 50).

Nesse modelo de sociedade profundamente paradoxal, há um processo de desafetivação, na mesma proporção em que há uma exigência ideológica no sentido de que o sujeito se envolva afetivamente com o trabalho, uma espécie de afeto artificializado, com o objetivo claro de satisfazer os interesses da produção e consumo. Nesse imbróglio, uma questão se levanta pungente: o que significa unir afeto e razão, prazer e racionalidade, em uma sociedade que nega a dimensão humana em nome de um pragmatismo produtivista e consumista?

A lógica mercadológica estabelecida pelo modelo social que vivenciamos na atualidade não é a lógica do cuidado afetivo. O que temos mediando as relações de trabalho são aspectos objetivos, tais como o salário, a técnica, a hierarquia, a tecnologia. No entanto, a dimensão subjetiva que é inerente a condição humana acaba sendo expressa, por mais que o mundo do trabalho da sociedade capitalista tente desconsiderá-la. Muito embora, essa mesma sociedade tenha percebido, paradoxalmente, a impossibilidade da exclusão da subjetividade e da afetividade, uma vez que já foi constatado que trabalhadores mais satisfeitos produzem mais e, consequentemente, geram mais lucro. Assim, cria-se uma tensão entre vincular-se *versus* não vincular-se, em que "o circuito da relação homem-objeto não pode ser completado de forma satisfatória" (CODO e VASQUES-MENEZES, 2000, p. 12).

As atividades que exigem maior investimento de energia afetiva são aquelas cujas relações humanas são apresentadas de uma maneira direta, em forma de cuidado. No caso específico do trabalho do educador, que se enquadra nessas características, essa dimensão dialética da tensão entre afeto e razão se mostra de um modo intenso e inalienável.

> (...) Na sala de aula o professor é o artífice, é o autor, assina sua obra, obra que o aluno vai carregar por toda a vida, que se deteriora, se acrescenta, se enriquece. Outra vez, a influência da sociedade, tem a marca do professor, outra vez, qualquer constrangimento implica em assassinato do trabalho. (...) Os afetos possíveis de que o trabalho é grávido batem diretamente na face do professor a cada contato com os alunos, a cada conceito aprendido ou não. Imediatamente afeto e razão, prenhe de todos os sentidos que a atividade humana pode ter. Impossível constranger o afeto que o trabalho promove, engendra, inventa, sem afeto não há razão, sem razão não há afeto (CODO E VASQUES-MENEZES, 2000, p. 47).

O trabalho do educador está envolto em um campo de tensão entre a dimensão afetiva do cuidar e a racionalidade técnico-profissional. "Acontece que este vínculo nunca é

concretizado satisfatoriamente nas relações de trabalho formal, o que gera a contradição" (CODO e VASQUES-MENEZES, 2000, p. 13).

A relação afetiva, própria dos trabalhos que envolvem cuidado, gera uma tensão entre a necessidade de estabelecimento de um vínculo com o outro a quem se deve cuidar e a impossibilidade de concretizá-lo efetivamente. Não se trata, portanto, de uma atividade cuja relação é estritamente "profissional", como no caso daquelas que lidam com a produção industrial ou com atividades burocráticas e mecânicas. No caso específico do educador, a sua função é marcada pela relação humana direta – o "produto" do seu trabalho é a formação do outro. "Ao educador a sua dimensão histórica é posta imediatamente à sua frente. Depois de cada aula é outro, são outros os seus alunos, é outro o planeta em que convive. Digamos, o trabalho do educador é imediatamente histórico" (CODO e VASQUES-MENEZES, 2000, p. 9).

> No que diz respeito o produto do trabalho do professor, existem inúmeras especificidades. Em primeiro lugar, como já se viu, não se trata de um objeto sobre o qual ele plasma sua subjetividade, mais de um outro ser humano. A parte de seu ser que foi realmente objetivada no produto-aluno, será sempre alguma coisa difusa para ele e para os outros. (...) Uma relação direta e imediata com o outro é necessariamente permeada por afeto (CODO e VASQUES-MENEZES, 2000, p. 10).

Sendo as relações intersubjetivas essencialmente conflituosas – e no caso específico da educação há também que se considerar as mudanças sociais no contexto da sociedade contemporânea e suas repercussões no trabalho docente –, o educador que se depara cotidianamente com tais conflitos advindos do desgaste do vínculo afetivo, se vê acometido por um sentimento de *exaustão emocional* representado pela situação em que os trabalhadores percebem que não podem dar mais de si afetivamente. "É uma situação de total esgotamento da energia física ou mental. O professor nesta situação se sente totalmente exaurido emocionalmente, devido ao desgaste diário ao qual é submetido no relacionamento com seus alunos" (CODO E VASQUES-MENEZES, 2006, p.241).

Nesse processo de esgotamento, em conseqüência da *baixa realização pessoal no trabalho*, o educador passa a envolver-se de um modo frio e distante com seus alunos e com seus colegas, evidenciando assim a perda do investimento afetivo. Não conseguindo atingir os objetivos aos quais se propõe, o educador se sente impotente e incapaz para realizar algo que sua formação e a essência do seu trabalho exigem: a educação, a formação e o desenvolvimento do outro. Seu trabalho assim perde o sentido. O perfil eufórico do início da carreira dá lugar a uma face mais depressiva e melancólica da prática docente. O sentimento

que segue é o de que está sendo esvaziado de toda sua subjetividade e, assim, o sujeito que se esvai elimina psicologicamente o educador, inventando um outro que não educa, "apenas dá aula". Seus ideais são resignados; seus projetos de ação e intervenção são abandonados. Nesse caso, o educador dá lugar a um mero técnico burocrata.

Há assim um processo de *despersonalização*, representado pela substituição do vínculo afetivo por um outro estritamente racional. Nesse caso, o outro (o aluno) é quem é eliminado psicologicamente e, assim, o vínculo afetivo é supostamente substituído por vínculo pautado pela razão.

> Podemos entender despersonalização como a perda do sentimento de que estamos lidando com outro ser humano. É um estado psíquico em que prevalece o cinismo ou dissimulação afetiva, a crítica exacerbada de tudo e de todos os demais e do meio ambiente (integração social). O professor começa a desenvolver atitudes negativas, críticas em relação aos alunos, atribuindo-lhes o seu próprio fracasso. O trabalho passa a ser lido pelo seu valor de troca; é a "coisificação" do outro ponto da relação, ou seja, o aluno, em nosso caso específico, sendo tratado como objeto, de forma fria (CODO e VASQUES-MENEZES, 2006, p. 242).

Claro que se trata de um processo simbólico em que o sujeito se fecha e perde o interesse pelo mundo do trabalho docente. "O mundo é mau; flagela, depaupera, não tem nada interessante a oferecer" (CODO e VASQUES-MENEZES, 2000, p. 43). Um mundo que já não é capaz de retribuir o afeto que a ele fora dispensado. Esse sujeito, então, torna-se um ser ensimesmado, solitário, pronto para cumprir a dura tarefa de "dar aula" e, com isso, passa a questionar a relevância do seu trabalho, sua competência, o sentido de ser professor. Eis que um sentimento de impotência paralisa o trabalhador. Eis que se dá o *burnout.*

O educador em *burnout* é invariavelmente avesso a qualquer tipo de envolvimento afetivo com os educandos. Há um verdadeiro sentimento de que as relações interpessoais no trabalho devam ser desconsideradas, ficando somente restritas a uma dimensão profissional fria e distante, como se estivesse em contato apenas com objetos, produtos de um trabalho técnico e impessoal. "Este quadro torna qualquer processo de ensino-aprendizagem, que se pretenda efetivo, completamente inviável. Por um lado, o professor torna-se incapaz do mínimo de empatia necessária para a transmissão do conhecimento e, de outro, ele sofre: ansiedade, melancolia, baixa auto-estima, sentimento de exaustão física e emocional" (CODO e VASQUES-MENEZES, 2000, p. 43.).

O conflito que se estabelece com o outro se amplia a uma dimensão absolutamente interna ao sujeito educador. Por um lado a prática vivenciada no seu ofício lhe cobra

insistentemente o afeto que por defesa eliminara, pois a tensão emocional lhe informa que a relação afetiva/conflitiva lhe traz sofrimento e dor. Desse modo, afasta-se do objeto que lhe causa este mal-estar. A afetividade é contida, gerando ainda mais tensão, o que lhe faz perceber que "a estratégia de manter a afetividade contida é tão precária, que a mera possibilidade de que ela 'escape' já é geradora de ansiedade" (CODO e VASQUES-MENEZES, 2000, p. 43). Ou seja, o educador não consegue se desvencilhar da dimensão afetiva que seu trabalho exige.

> Só lhe resta uma saída, é fechar os olhos e fingir que os conflitos afetivos não existem; virar as costas e fazer de conta que nada acontece. Torna-se insensível com as pessoas por um mecanismo de endurecimento emocional. Obviamente, isso se dá em nível inconsciente; sem que o indivíduo tenha controle do que está acontecendo. (...) Embora o trabalhador passe a encarar as situações e mesmo as relações interpessoais de uma forma fria e distante, a dificuldade afetiva está sempre ali, assombrando a cada passo. Mais uma vez instala-se o conflito entre afetividade e a racionalidade (CODO e VASQUES-MENEZES, 2000, p. 43).

O educador não escapa da dimensão afetiva. O ofício de educar é cunhado na relação entre trabalho e subjetividade. É por isso que desde a sua formação cria uma expectativa de modificação, por meio do seu trabalho, dos aspectos negativos e problemáticos da realidade educativa. "Nesse sentido, muitas vezes o professor superestima seu poder de fogo e cria altas expectativas. Talvez esse seja o seu erro" (CODO e VASQUES-MENEZES, 2000, p. 36). Torna-se impulsivo, guiado pela vontade de construir algo que está além de suas possibilidades. A "pseudo-onipotência" que muitas vezes o trai, também lhe obstrui a visão de uma realidade mais prática com todas as suas limitações. "Mas ele realmente acredita que pode, com suas próprias mãos, modificar o destino dos alunos, da escola, da educação, do mundo" (CODO e VASQUES-MENEZES, 2000, p. 37).

E assim o educador se faz: em meio a essa contradição estabelecida pelo o êxtase da possibilidade e o martírio das limitações impostas pelas circunstâncias. "A impulsividade, a multiplicação de ações, a inquietação e por que não dizer, o idealismo, o conduzirão a novas descobertas, a novos rumos, a novos objetivos. Mas esse quadro não permanece inalterado ao correr dos anos de profissão. O peso das impossibilidades de educar se fará sentir" (CODO e VASQUES-MENEZES, 2000, p. 39). Educar é esse desafio de quem está diante de uma armadilha: de um lado, as possibilidades e as perspectivas de um trabalho utópico, belo, idealista e necessário; de outro, a realidade que se manifesta de uma maneira implacável. Desse dilema, surge a inexorabilidade do *burnout:* "(...) uma síndrome de um profissional

encalacrado entre uma vida que castra sonhos um a um, e uma profissão que tem nos sonhos o seu modo de ser". (Op. cit., p.42).

O ofício do educador é a alteridade; "mudar o outro é o seu trabalho" (CODO e VASQUES-MENEZES, 2000, p. 40). Mas a relação com o outro é conflitiva e, por isso mesmo, não é algo que ocorre de uma maneira linear, em que os objetivos traçados são estabelecidos como uma meta matematicamente alcançável. Os objetivos educativos estão a mercê de toda uma conjuntura que deve levar em conta os aspectos da realidade objetiva e as frustrações advindas das relações intersubjetivas.

> Como forma de defesa frente à ansiedade, que é uma ameaça constante, o professor vai apegar-se à racionalização, transferindo a culpa sempre para os outros e não assumindo para si a responsabilidade pelos acontecimentos. (...) Ao contrário daqueles que realizam o enfrentamento do conflito de forma afetiva e culpam-se o tempo todo pelo fracasso dos alunos, o professor agora inserido nessa dinâmica, vai colocar a responsabilidade sempre no outro, quer seja o aluno, quer seja a sociedade como um todo. (..) Fechando-se torna-se onipotente, já que de outra forma, acredita que o mal está fora, mas o bem também não está com ele, uma vez que questiona a sua competência. (...) sentem-se protegidos... mas sozinhos (CODO e VASQUES-MENEZES, 2000, p. 45).

Há nesse processo também um sentido de transgressão, estabelecendo assim uma estratégia para evitar a frustração que o acomete. Com isso, há uma tendência por parte do educador em desafiar o comando externo, pois assume uma contraposição à sociedade que lhe agride. "Na verdade, esta é uma forma de sobrevivência; é 'atacar antes de ser atacado'" (CODO e VASQUES-MENEZES, 2000, p. 45). Daí, mais um paradoxo que contribui para o sentimento de desistência por parte do educador.

O campo da educação é invariavelmente concebido como sinônimo de estabilidade, harmonia, controle, transparência, não-contradição. Em decorrência dessa imagem social sobre as relações educativas institucionalizadas, a idéia de mal-estar, conflito, desordem e desequilíbrio são tratados nas instituições educacionais como algo que não devam ser discutidos, pois ao sê-lo seria uma forma de atestar a ineficiência e incompetência daqueles que a praticam. "Mas essa negação de qualquer mal-estar, pela escola, tem conseqüências: 'a instituição, quando sutura o mal-estar, transforma-se [ela mesma] em fonte de mal-estar'" (DINIZ, 1998, p.205).

Em meio a toda essa crise de exaustão emocional, de desvalorização e de despersonalização, o educador sofre e questiona se ainda vale a pena continuar. Dessa dúvida perdura a certeza de que qualquer que seja a resposta, o caminho será o da desistência; mesmo

continuando. Ao renunciar, renuncia a si próprio, renuncia o outro e o seu trabalho. Com isso, o educador acaba também por renunciar o próprio sentido da educação.

1.3. O MAL-ESTAR DO EDUCADOR: UM OLHAR A PARTIR DA ONTOLOGIA FENOMENOLÓGICA EXISTENCIAL

1.3.1. O FATO E O SENTIDO: A TENSÃO ENTRE A OBJETIVIDADE E A SUBJETIVIDADE

Vimos com Sartre que a característica essencial da consciência é o de nadificar o mundo, atribuindo-lhe sentido a partir da relação que estabelece com a realidade objetiva. A questão do *sentido* é recorrente na ontologia fenomenológica sartreana, que sempre se colocou em oposição às explicações científicas acerca dessa temática. As ciências (tanto a psicologia, como a sociologia) tendem a desconsiderar a relação de intencionalidade entre a consciência e o mundo, sempre pendendo ora para um objetivismo mecanicista, ora para um subjetivismo estéril.

No caso específico das pesquisas e abordagens acerca do mal-estar docente, há também uma tendência em estabelecê-las com essa visão dualista.

> Deparamo-nos com trabalhos de investigação que – de uma perspectiva psicológica – falam-nos do estresse dos professores ou do aumento da ansiedade entre eles. Nesses trabalhos, os problemas psicológicos detectados acabam se relacionando, de forma mais ou menos direta, com as condições sociotrabalhistas em que se exerce a docência.
> Outras pesquisas adotam um enfoque sociológico. Interessam-se pelas mudanças que surgiram, nos últimos anos, nas expectativas sociais que se projetam sobre os professores e nas variações introduzidas em seu ambiente profissional. Com freqüência, as investigações que adotam esse enfoque terminam seu estudo social sobre os problemas atuais da profissão docente, relacionando-os com as conseqüências que deles advêm para os indivíduos que a exercem: professores afetados pela violência nas aulas, esgotamento físico ou efeitos psicológicos (ESTEVE, 1999, p. 23).

Em geral, os estudos do mal-estar docente apresentam uma análise abrangente que se baseia em perspectivas tanto sociológicas como psicológicas, enfatizando os aspectos objetivos e subjetivos em meio às mudanças sociais e educacionais ocorridas nas últimas

décadas e descrevendo os efeitos negativos dessas mudanças na personalidade de quem exerce a função docente. Há, portanto, uma relação linear de causa e efeito, que separa a realidade objetiva da subjetividade.

Essa dicotomia incorre no risco de que os estudos sobre o tema tenham um tratamento parcial. Os estudos sócio-psicológicos do mal-estar docente – inclusive a análise esteveana – se fundamentam numa concepção de que as múltiplas variáveis que envolvem o indivíduo e a sociedade determinam e afetam a personalidade do educador, gerando assim um sentimento de renúncia e desilusão. De qualquer modo, prevalece uma visão objetivista sobre a questão. Muito embora não desconheçam os efeitos subjetivos do mal-estar docente, acabam por considerar o sujeito como mera passividade, submetida às pressões externas advindas da realidade social. Essa objetivação das múltiplas causas e efeitos do mal-estar docente está bem explícita nas próprias palavras de Esteve, quando afirma:

> A solução dos problemas sociais nunca é linear e instantânea. Enfrentar o mal-estar docente e reduzir seus efeitos negativos passam por uma ampla série de medidas completas, cujo início requer um notável esforço, e cujos efeitos só serão visíveis a médio prazo. Adequar a formação de professores às novas exigências do ensino e revalorizar a imagem social da profissão docente são medidas urgentes com as quais os professores e a administração do ensino já começam a se preocupar (ESTEVE, 1999, p. 14).

Em outro momento, declara categoricamente:

> O mal-estar docente é uma doença social produzida pela falta de apoio da sociedade aos professores, tanto no terreno dos objetivos do ensino como no das recompensas materiais e no reconhecimento do status que lhes atribui. E não se detenha no plano individual (ESTEVE, 1999, p. 144).

É notória a preeminência da realidade objetiva nos estudos realizados pelo pesquisador espanhol. Em suas análises prevalece uma concepção objetivista do "fato", em que o educador é visto como pura passividade, um ser totalmente determinado pelas circunstâncias sociais. Revela a preocupação em considerar "os efeitos negativos" da mudança social e educacional sobre a personalidade do educador, sendo que, para solucionar o que considera uma doença social, sinaliza para a necessidade de medidas objetivas: adequação da formação de professores e revalorização da imagem social da profissão docente. Além da análise sociológica e psicológica a que se propõe e preocupada com a "exatidão" científica que a questão do mal-estar exige, a investigação esteveana se ampara também em aspectos quantitativos, em que uma série de tabelas, gráficos e estatísticas demonstram por meio de números os efeitos do mal-estar docente à saúde física e mental dos professores.

Há uma preocupação parecida na abordagem psicossocial de Codo e Vasques-Menezes, embora com um cuidado maior em evitar uma supervalorização do determinismo das condições sociais sobre o indivíduo. A exemplo de Esteve, os psicólogos também apresentam a preocupação em considerar os aspectos objetivos e subjetivos inerentes ao mal-estar docente ou à *síndrome de burnout*, como preferem denominar.

> A teoria do *burnout* também não surge por acaso, teoria que se dispõe a compreender as contradições da área de prestação de serviços, exatamente quando a produção do setor primário descamba e o setor terciário vem tomar seu lugar. A teoria do ser humano solitário, na época em que parece se esvanecer a solidariedade; a ênfase na despersonalização quando a ruptura dos contratos sociais parecem ter eliminado a pessoa (CODO e VASQUES-MENEZES, 2006, p. 239).

Ao discutirem as dimensões subjetivas e objetivas que permeiam o trabalho e o homem, os pesquisadores brasileiros afirmam: "o trabalho é o nosso objeto de pesquisa, condições objetivas e subjetivas de trabalho, a nossa área" (CODO e VASQUES-MENEZES, 2006, p. 37).

> O trabalho humano se dá justamente neste terreno de dupla troca entre a objetividade do mundo real, que concretiza o ato para o indivíduo, e a subjetividade do homem, que atribui um significado ao mundo real ao modificá-lo através de sua ação. (...) O trabalho engloba, assim, esta tensão entre a objetividade do mundo real e a subjetividade do indivíduo que o realiza (CODO e VASQUES-MENEZES, 2006, p. 52).

Codo e Vasques-Menezes propõem uma reflexão sobre o mal-estar que aflige os profissionais da educação numa perspectiva totalizante, considerando o contexto histórico, as condicionantes socioculturais e os efeitos psicológicos dessa realidade à pessoa destes profissionais. Para tanto, estabelecem uma metodologia que busca investigar as múltiplas determinações da *síndrome de burnout*, considerando as especificidades e necessidades específicas das ciências humanas.

> O que "perdemos" nos últimos anos, em ritmo desigual, dependendo da ciência que se escolha, foi a fantasia de uma relação linear, ponto a ponto, entre uma variável dependente e uma variável independente. Assim, a física se viu obrigada a desenvolver um quociente de uma indeterminação; fervilha o debate sobre a teoria da catástrofe, a teoria do caos, sempre em uma perspectiva de compreender o múltiplo efeito de múltiplas variáveis, por sua vez, incidindo em outras tantas variáveis do outro lado da equação. A biologia tanto perseguiu a possibilidade de realizar um mapa genético preciso, encontrar um fator que fosse responsável por uma característica, que ao realizar o seu primeiro sonho viu destruída a lógica que o motivou; hoje podemos mapear o genes e sabemos que não são determinações lineares de nada, nem determinados linearmente por nada. (...) Paradoxalmente, o que significou uma certa crise de identidade das ciências físicas e biológicas trouxe um alento vigoroso para as ciências humanas,

> afinal, esta sempre foi a nossa dificuldade, sempre soubemos que os fenômenos que nos tiram o sono são multideterminados, agora temos modelos melhores da análise, e, o que é melhor, podemos conversar sem a presença incômoda do riso irônico de nossos colegas dedicados às ciências exatas. A nossa ciência continua não sendo exata, mas agora a deles também deixou de ser, ambos sabemos que a busca é a multideterminação, ambos deixamos de buscar *"A Relação"*, e passamos a buscar as múltiplas inter-relações. Deixamos todos, com mais ou menos angústia, de acreditar em milagres (CODO e VASQUES-MENEZES, 2006, p. 246-247).

Para a consolidação do rigor científico, os estudos coordenados por Codo partem de uma reflexão sobre o trabalho do educador, o ofício de educar, suas características plenas de afetividade e conflito. Exploram a realidade objetiva, como a questão da violência na sociedade e nas escolas, as agressões psicológicas contra os professores, a escola como um espaço multiprofissional, a gestão escolar, as questões salariais. A essas questões objetivas acrescem-se as dimensões subjetivas do trabalho do educador, desembocando também em apresentações de fatos e dados quantitativos que demonstram as conseqüências do *burnout* à personalidade do educador.

Com efeito, os estudos de cunho sócio-psicológico de Esteve ou a perspectiva psicossocial de Codo e Vasques-Menezes tendem a tratar o mal-estar docente como *fato*, passível de ser analisado, tematizado e quantificado. Não pretendemos aqui negar ou nos colocar em oposição às concepções e metodologias apresentadas por esses pesquisadores. Reconhecemos que são estudos fundamentados nos princípios da cientificidade. Entretanto, propomos descrever a problemática do mal-estar docente a partir de um outro olhar, ensaiando outras possibilidades e perspectivas, fundamentadas na ontologia fenomenológica existencial de Jean-Paul Sartre, cujos princípios partem do *sentido* e não dos *fatos*, uma vez que no entendimento do filósofo "todo fato humano é por essência significativo" (SARTRE, 2007, p. 25). Com relação a essa questão, Sartre argumenta que as investigações cientificistas, principalmente as psicológicas,

> estão de acordo quanto a um princípio essencial: a investigação deve partir dos *fatos*. Se nos perguntarmos o que é um fato, vimos que ele se define como algo que se deve *encontrar* no curso de uma pesquisa, e que se apresenta sempre como um enriquecimento inesperado e uma novidade em relação aos fatos anteriores. Portanto, não se deve esperar dos fatos que eles se organizem por si mesmos numa totalidade sintética que forneceria por si mesma sua significação (SARTRE, 2007, p. 14).

A ontologia fenomenológica sartreana é a busca da significação do homem e do mundo, por meio da relação estabelecida entre essas duas dimensões. Desse modo, *os fatos,* sendo seres Em-si, não possuem por si mesmos a capacidade de atribuir sentido ao mundo e

ao homem. É por isso que Sartre afirma de forma contundente: "a fenomenologia é o estudo dos fenômenos – não dos fatos" (SARTRE, 2007, p. 24). A ontologia fenomenológica existencial sartreana interroga a consciência, o homem, o ser-Para-si, questionando não apenas *o que é* o seu ser, mas qual *o sentido* do seu ser, cuja característica fundamental é justamente o paradoxo de se angustiar para ser livre.

É com esse pressuposto que nos propomos discutir o fenômeno do mal-estar docente, partindo de um outro olhar, uma outra perspectiva que consiste em "retornar à coisa mesma", no seu sentido mais humano, na forma em que se manifesta à consciência do educador, antes de qualquer análise científica. Acreditamos que esse olhar fenomenológico seja fundamental para que possamos pensar o sentido de ser educador encalacrado em uma situação angustiante advinda da sua relação com o contexto social contemporâneo.

1.3.2. A NÁUSEA E A ANGÚSTIA DO EDUCADOR

No romance *A Náusea*, publicado em 1938, Sartre apresenta a sua concepção existencialista da contingência e a angústia do ser humano incrustado em mundo de adversidades. Resguardando as diferenças incontestes e as especificidades tanto da filosofia como da literatura, Sartre soube como poucos se fundamentar em teses filosóficas para produzir uma obra literária que não se abstém dos critérios estéticos e criativos próprios de um texto ficcional[30].

Em *A Náusea,* Sartre traduz por meio da linguagem literária as angústias do ser-Para-si, elaborando um romance existencialista que expressa toda a contingência do "ser-em-situação". A existência humana é tomada no seu sentido mais original, na vida cotidiana mais simples, desprovida de qualquer trama macro-histórica ou fato social mais relevante que possa servir-lhe de fundo. A existência é tratada no seu sentido antepredicativo, na sua pureza, antes de qualquer tematização ou análise científica. A epígrafe da obra já anuncia essa premissa: *"É um rapaz sem importância coletiva; é apenas um indivíduo"* (SARTRE, 2006, p. 7).

O indivíduo em questão é a personagem protagonista da novela sartreana, *Antoine Roquentin*. Ao se hospedar em uma pequena cidade do interior francês, para escrever a biografia de um tal Sr. de Rollebon, o historiador Roquentin se depara com experiências

[30] Não por menos que Sartre fora considerado um dos grandes escritores do Século XX, sendo inclusive laureado em 1964 com o Prêmio Nobel de Literatura. No entanto, Sartre recusa o título por considerar que o escritor não deva ser "institucionalizado".

existenciais que irão desvelar o sentido de seu próprio ser, o sentido de sua existência posta em sua facticidade. Nesse processo de desvelamento da própria existência, Roquentin padece de uma vivência singular: a náusea.

A personagem surge como um indivíduo atormentado por uma vivência psíquica, em que todos os seres do mundo parecem se lhe manifestar como algo insuportável. Cada detalhe, um simples papel no chão, os talheres, a praça, o jardim, as árvores, tudo se mostra insuportavelmente estranho e gratuito. A densidade opaca desses seres, que a ele se apresentam e que lhe arrombam de um modo violento, lhe provoca um grande mal-estar, uma verdadeira sensação de náusea. Eis uma passagem em que Roquentin descreve tal sensação:

> Não agüento mais. Já não podia suportar que as coisas estivessem tão próximas. Empurro um portão de ferro, entro, existências leves se erguem em um salto e se empoleiram nos cimos. Agora me reconheço, sei onde estou: estou no jardim público. Deixo-me cair num banco entre 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 esquecer de mim mesmo, de dormir. Mas não posso, sufoco: a existência penetra em mim por todos os lados, pelos olhos, pelo nariz, pela boca...
> E subitamente, de uma só vez, 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 estou acostumado a ela, já não se trata de uma doença, nem de um acesso passageiro: a Náusea sou eu (SARTRE, 2006, p. 159).

Então o que aparentemente seria uma insuportável seqüência de fatos psíquicos que se instaurava na consciência de Roquentin se transforma em desvelamento de seu próprio ser, adquirindo uma dimensão ontológica. Ou seja, o mal-estar advindo da náusea nada mais é do que a própria essência constitutiva do ser humano: uma consciência no meio das coisas, "no bojo do ser, em seu coração, como um verme" (SARTRE, 1997, p. 64).

O fluxo temporal de vivências nauseantes leva ao desvelamento do ser, e consequentemente a náusea toma um outro sentido, não sendo mais algo que se acumule em forma de conteúdo no eu psíquico ou uma simples sensação que se instaura na consciência, estimulada pelos sentidos, mas o "veículo que enseja o acesso ao sentido último da realidade humana" (BORNHEIM, 2003, p. 17).

O desvelamento do ser-do-homem-no-mundo não se dá impunemente e, por isso mesmo, Roquentin sofre com sentimentos ambíguos: do alívio ao tédio; da angústia ao desespero.

> Não havia nada mais, meus olhos estavam vazios, e minha liberdade me encantava. (...) Não foram necessários mais que três segundos para que todas as minhas esperanças fossem varridas. Não conseguia captar uma "passagem" à existência naqueles galhos hesitantes que tateavam como cegos. Essa idéia de "passagem" era também uma invenção dos homens. (...) a existência é uma plenitude que o homem não pode abandonar. (...) Não estava surpreso, bem sabia, que aquilo era o Mundo, o Mundo inteiramente nu que se mostrava de repente, e sufocava de raiva desse ser grande e absurdo. (...) Aquilo não tinha sentido, o mundo estava presente em toda parte, à frente, atrás. Antes dele não houvera nada. Nada. Não houvera um momento em que ele pudesse não existir. Era isso que me irritava: obviamente não havia nenhuma razão para que aquela larva corrediça existisse. Mas não era possível que não existisse. Isso era impensável: para imaginar o nada, era preciso já está ali, em pleno mundo, vivo e de olhos bem abertos; o nada era apenas uma idéia na minha cabeça, uma idéia existente flutuando naquela imensidão: esse nada não veio *antes* da existência, era uma existência como qualquer outra e surgida depois de muitas outras. Gritei "que imundície, que imundície!" e me sacudi para me livrar dessa imundície pegajosa, mas ela resistia e era tanta, toneladas e toneladas de existência, indefinidamente: eu sufocava no fundo desse tédio imenso (SARTRE, 2006, p. 166-169).

É assim que a náusea desnuda o absurdo de existir, que não se circunscreve a uma dimensão meramente subjetiva. O absurdo da existência é este mundo infestado de ser, que toma o homem, sugando-o, absorvendo-o com sua adversidade e sua opacidade. A responsabilidade do homem reside na consciência desse mundo que o impregna, pois o sentido das coisas não advém delas mesmas, e sim da consciência do homem a quem as coisas se manifestam. O absurdo da existência é essa relação que conduz à idéia de uma radical contingência de todos os seres. É o que a náusea revela a Roquentin:

> Mas tão logo os retínhamos um instante, esse sentimento de conforto e segurança era substituído por um profundo mal-estar: as cores, os sabores, os odores nunca eram verdadeiros, nunca eram simplesmente eles mesmos e nada mais do que eles mesmos. (...) o essencial é a contingência. O que quero dizer é que, por definição, não é a necessidade. Existir é simplesmente *estar aqui;* os entes aparecem, deixam que os *encontremos*, mas nunca podemos *deduzi-los.* (...) Tudo é gratuito: esse jardim, essa cidade, eu próprio. Quando ocorre que nos apercebamos disso, sentimos o estômago embrulhado, e tudo se põe a flutuar como na outra noite no Rendez-voudes Cheminots: isso é a náusea (SARTRE, 2006, p. 164-165).

Há no mal-estar que acomete Roquentin um caminho que parte do desconhecido ao conhecimento, da inconsciência à consciência, do ser ao saber. Com isso, Sartre tem o claro propósito de subverter o *cogito* cartesiano, uma vez que a sua *"dúvida metódica",* diferentemente da de Descartes, não está restrita ao pensamento, mas se expressa na contundente experiência existencial da náusea, que permite ao homem atingir o sentido da sua própria existência como "ser-em-situação". Enquanto para Descartes, o *cogito* está enredado

em si mesmo, como pensamento puro e auto-suficiente (*ego sum res cogitans),* a náusea representa o absurdo da existência humana encravada no mundo e da qual possui plena consciência, uma consciência repleta de mundo. "Admitindo a idéia de mundo é que Sartre consegue atribuir ao *cogito* uma dimensão existencial que, claro, não se encontra em Descartes. Dessa forma, desintelectualiza o *cogito* e fundamenta-se a reflexão na consciência não reflexiva" (BORNHEIM, 2003, p. 19).

O fenômeno do ser, na concepção ontológica sartreana, é desvelado por algum meio de acesso imediato, como o tédio, a náusea, a angústia, sendo que a ontologia é a descrição desse fenômeno tal como ele se manifesta. Parte-se da manifestação do fenômeno e da atribuição de sentido a esse fenômeno, ou seja, da experiência existencial de unidade sintética entre o homem e o mundo para se chegar ao sentido dessa mesma existência. Pergunta-se ao mesmo tempo pelo *ser* e pelo *sentido do ser.* Assim, embora utilize uma linguagem metafórica e hiperbólica, *A Náusea* está profundamente fundamentada na ontologia fenomenológica de Sartre, uma vez que o filósofo não submete a consciência a um plano estritamente psíquico ou a um plano meramente empírico. A discussão se ampara numa dimensão essencialmente ontológica estabelecida na relação entre o *Ser* e o *Nada*.

A questão fundamental tratada em *A Náusea* – e que interessa à discussão a que nos propomos neste trabalho – é o sentido de que as vivências existenciais são objetos transcendentes e que, portanto, estão no mundo. O homem é a sua náusea, seu tédio, sua angústia, pois é a consciência que lhes atribui sentido. O mundo se manifesta de um modo bastante opulento, invariavelmente insuportável, mediante os obstáculos e adversidades à condição humana. Mas o mundo é humano, e o sendo, os males que ele apresenta também o são. Há um mundo repleto de mal-estar, pois as dimensões objetivas assim se manifestam à consciência, mas, por isso mesmo, é um mundo de possibilidades, pois nele existe o homem como consciência nadificadora e transformadora da realidade. Assim, o que propomos, diferentemente das análises cientificistas, é atribuir ao *mal-estar* um sentido ontológico, fenomenológico e existencialista, de desvelamento do homem, este ser que se faz livre na angústia.

A questão do mal-estar docente não se reduz, pois, aos aspectos meramente objetivistas, que enfatizam os efeitos maléficos de um modelo social sobre a personalidade do educador. Tampouco, se limita a considerá-lo a partir de uma concepção meramente subjetivista, como se fosse um tumor habitando a consciência, definhando-a lenta e progressivamente. Há outras formas de perceber esse fenômeno multifacetado, a partir da

consideração de todos esses aspectos. A questão do mal-estar docente, no nosso entender, se vincula a uma dimensão ontológica existencial que envolve o homem e o mundo, a consciência e as coisas, o sujeito e o objeto, o Ser e o Nada.

Tentar compreender o mal-estar docente fundado no dualismo dessas dimensões, negando assim a unidade sintética que há entre elas, incorre num superficialismo que não consegue alcançar a essência do ser desse fenômeno. Ao romper a unidade sintética entre o Ser e o Nada, incidimos no equívoco de negar os aspectos objetivos de modo a submetê-los às forças poderosas de uma consciência descontextualizada que cria a partir de si mesma seu próprio mal-estar, ou negar o ser da consciência, reduzindo-a a um mero receptáculo das forças coercitivas da objetividade, desprovidas de qualquer sentido humano. Em ambos os casos, seria o mais absoluto absurdo.

Numa concepção fenomenológica existencial, tanto o subjetivismo como o objetivismo são incapazes de explicar o mal-estar do educador. A consciência do educador não é um receptáculo do mal-estar que se faz sentir no mundo que lhe circunda, assim como o mundo e suas condicionantes de um ser-Em-si não são capazes de criar por si só o mal-estar que agoniza o educador. A exemplo do que ocorre com Roquentin e seu mal-estar nauseante, a angústia de ser educador é o homem no mundo, uma relação tensa em que o modelo sócio-educacional se manifesta como insuportável ao educador, na mesma medida em que o educador atribui um significado a essa situação. Assim, o mal-estar docente não é concebido como um produto de uma relação linear de causa e efeito ou uma patologia produzida pela própria consciência em face de seu desespero. Ou seja, nem a consciência é simples reflexo do fenômeno, nem este é uma criação caprichosa da consciência. O mal-estar, no sentido que lhe damos, desvela o ser do educador porque o educador está no mundo e com o mundo, sendo esse corpo-consciência repleto de um mundo que se lhe manifesta insuportável mediante a historicidade dos seres humanos que o significam.

Assim, o mal-estar é uma possibilidade posta pela liberdade, pois ao me escolher educador de ofício, escolho também a situação que essa escolha significa. De certo modo, sou responsável pelo mal-estar que me aflige, pois é fruto do sentindo conferido pela minha escolha, no meu projeto de construção de meu ser. O mundo é mal, hostil e conflituoso: isto é um dado. Nadifico esse dado e construo a minha situação. O sentido de “mal”, “hostil” e “conflituoso” está onde a minha consciência o coloca. Com isso, o mal-estar é a *situação* do educador, um exercício permanente de transcendência do obstáculo angustiante de ser livre e de defesa da liberdade do outro. É um coeficiente de adversidade necessário para o exercício

da liberdade do educador, que vive a tensão permanente entre a burocratização e degradação do trabalho docente e o sentido da formação e da liberdade humana. Diante de tão angustiante situação, pelo menos duas possibilidades são postas: superar ou sucumbir ao poder totalizante do Em-si que se lhe manifesta insuportável. Qualquer que seja a opção, a angústia se fará pungente.

Vale lembrar que o termo "escolha" na perspectiva existencialista não possui um sentido espontaneísta ou voluntarista. Escolher é uma forma de ação rumo à angústia de existir e, por isso mesmo, em direção às possibilidades do vir-a-ser humano. A escolha é uma ação repleta de intencionalidade, pois se firma no propósito da significação, de atribuição de sentido do modo de ser-no-mundo, possuindo assim uma dimensão ontológica.

A escolha do educador é o mundo da ação educativa. Um movimento pleno de intencionalidade, fundada na ação irrefletida da consciência. Ou seja, o educador, sendo essencialmente humano, sua ação de educar transcende a dimensão do trabalho institucionalizado, pois como já tratamos anteriormente, cada ser humano é um educador/educando existencial, uma vez que a educação, no seu sentido ontológico, é a própria existência humana. Existir é educar, educar-se e ser educado. Há um modo de ser do fenômeno educação que transcende sua institucionalização como trabalho remunerado com carga horária e espaço definidos. Educar é a vida, a existência do homem em plena formação no mundo. Tempo e espaço se amalgamando para a construção de um ser em constante processo de formação de sua essência inalcançável. Brandão apresentou essa dimensão ontológica da educação da seguinte forma:

> Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações (BRANDÃO, 1995, p. 7).

Podemos concluir que esse seja o primado irrefletido da ação educativa, pois é engendrada na consciência que é consciência-de-mundo-e-de-si-mesma em um único movimento intencional. Ou seja, a educação no seu sentido ontológico existencial é ação de uma consciência que age, na relação com o outro, intencionando o mundo objetivo, atribuindo-lhe sentido e construindo cultura, mas que não necessita obrigatoriamente de refletir sobre essa ação. O próprio Sartre nos explica a dimensão irrefletida da ação da consciência da seguinte forma:

> Tende-se muito a acreditar que ação é uma passagem constante do irrefletido ao refletido, do mundo a nós mesmos. (...) Ora, é certo que podemos refletir sobre nossa ação. Mas uma operação sobre o universo se executa, na maioria das vezes, sem que o sujeito abandone o plano irrefletido. Por exemplo, neste momento escrevo, mas não tenho consciência de escrever. Dirão que o hábito tornou-se inconsciente os movimentos que faz minha mão ao traçar as letras. Isto seria absurdo. Talvez eu tenha o hábito de escrever, mas não o de escrever tais palavras em tal ordem. De uma maneira geral, convém desconfiar das explicações pelo hábito. Em realidade, o ato de escrever não é de modo algum inconsciente, é uma estrutura atual de minha consciência. Só que ela não é consciente de si mesmo. Escrever é tomar consciência ativa das palavras enquanto elas surgem em minha pena. Não das palavras enquanto são escritas por mim. (...) Mas isso não quer dizer que eu esteja consciente de mim como escrevente (SARTRE, 2007, p. 58-59).

A consciência irrefletida é o fundamento da reflexão. É consciência de mundo e, por isso mesmo, é consciência de si. Nem sempre age tendo consciência de que age, mas nem por isso deixa de ser intencional. Desse modo, nem sempre educamos tendo consciência de que educamos, mas nem por isso deixamos de existir como educadores/educandos na estrutura atual de nossas consciências. "Em outras palavras, no plano irrefletido, toda consciência é, em virtude de sua natureza, consciência posicional do objeto com o qual jamais se identifica e, ao mesmo tempo, consciência não-posicional de si enquanto põe o objeto transcendente" (COÊLHO, 1999, p. 74).

A ação não supõe necessariamente a consciência na sua dimensão reflexiva, pois a sua plena realização ocorre no plano irrefletido, mas isso não significa que não possamos refletir sobre nossa própria ação. Podemos agir e ter consciência de que agimos, "sem que para isso precisemos da reflexão, sem que nossa ação seja objeto de uma consciência reflexiva" (SARTRE apud COÊLHO, 1999, p. 76).

Assim, há um ser que é educador, age como educador, vivencia experiências de educador e tem consciência de que a sua ação é educativa: o educador profissional. A consciência do educador intenciona o fenômeno educação. E nessa ação plena de intencionalidade, educa sabendo que educa. A sua consciência põe a si mesma como objeto e, por isso, é uma ação consciente reflexiva, uma condição da dimensão irrefletida da consciência. A existência na condição de consciência irrefletida precede a essência de ser educador profissional. O educador existencial é o fundamento do educador reflexivo.

A dimensão reflexiva da ação do educador profissional se faz no paradoxo estabelecido pela tentativa vã de amalgamar a existência e a reflexão, a afetividade e a racionalidade, a vida e a institucionalização. Trata-se de uma ação repleta de contradições,

pois a existência sempre impõe a sua primazia sobre a reflexão, se estabelecendo na relação intensa com o mundo, com o outro, e todos os conflitos que isso significa. Talvez seja o ofício que mais apresenta tais contradições de uma forma tão intensa, pois a ação que o pressupõe se faz na intencionalidade de unir o humano e o técnico-profissional, a existência e o conhecimento. Mas a existência jamais se deixa reduzir ao conhecimento, sendo este nada mais do que um modo de ser da consciência, embora, haja no entendimento de Sartre que "somente a reflexão é capaz de nos colocar nos domínios da certeza" (SARTRE apud COÊLHO, 1999, p. 76). Essa irredutibilidade da existência em relação ao conhecimento – mas que paradoxalmente necessita dele para se constituir como tal – faz da profissão de educador uma atividade que dificilmente dissocia vida e ofício, o que evidencia a angústia do sujeito mediante o paradoxo da sua liberdade.

Dessa relação contraditória e conflituosa estabelecida com o outro e com o mundo, a partir das vivências existenciais concretas postas na situação do sujeito educador, que o sentimento de mal-estar se manifesta. Conforme demonstram as palavras do educador Miguel Arroyo:

> Os diálogos nas escolas se tornaram tensos entre alunos e mestres. Há apreensão nas escolas, e não apenas com salários, carreira e condições de trabalho que pouco melhoraram. Há apreensão diante dos alunos. É deles que vêm as tensões mais preocupantes vivenciadas pelo magistério. Os alunos estariam colocando seus mestres em um novo tempo? O mal-estar nas escolas é preocupante porque não é apenas dos professores mas também dos alunos. (...) Se acertarmos com os tratos que dêem conta das formas de viver esses tempos da vida com que convivemos por ofício, talvez acertaremos nossas próprias identidades. Aí vejo o significado positivo do incômodo e do mal-estar vivenciados nas escolas (ARROYO, 2004, p. 9-10).

É desse modo que o "mal-estar fecundo" desvela o sentido de ser educador – o homem e o mundo – e ao fazê-lo, desvela também a sua condição de ser livre, pois lhe impõe a necessidade de escolher-se na ação. Desse sentimento brota a angústia, pois já não há desculpas: o mal-estar docente é a náusea do educador.

Os fatos psíquicos advindos dessa angústia – como aqueles descritos pelos pesquisadores do *burnout* – são, em sua estrutura essencial, ações do educador contra o mundo que se desvela insuportável. De qualquer modo, supõem o sujeito e o mundo, e só podemos adquirir seu sentido verdadeiro se inicialmente elucidarmos essas duas dimensões, que Sartre denomina de realidade humana. O educador na sua condição de consciência nadificadora, intencional e reflexiva, é essa existência que, ao assumir seu ser, é responsável

por si, e não um pobre coitado submetido às pressões externas como um receptáculo passivo. "Essa 'assunção' de si que caracteriza a realidade humana implica uma compreensão da realidade humana por ela mesma, por mais obscura que seja essa compreensão" (SARTRE, 2007, p. 23).

O educador é essa contradição entre a angústia e a compreensão de si, sendo que esta também é uma forma de apreender-se na angústia. Só se angustia quem desvela seu próprio ser, pois somente quem é ação consciente torna-se estranho a si para buscar o sentido de si mesmo. Essa compreensão somente é possível ao ser que é Para-si, pois antes de qualquer coisa somente um ser que compreende sua própria realidade, mesmo que de forma obscura, é capaz se fazer humano, abrindo as possibilidades de realizar-se como tal. "De fato, existir, para a realidade humana, é, segundo Heidegger, assumir seu próprio ser num modo existencial de compreensão; existir para a consciência, é aparecer a si mesma, segundo Husserl" (SARTRE, 2007, p. 24).

Numa concepção fundamentada na ontologia fenomenológica existencial, a desesperança e a angústia devem ser compreendidas como a própria realidade humana que se assume na tensão com o mundo e se volta a ele, atribuindo-lhe significado, negando-o para assumir o dever-ser como um fim, o *télos,* iluminando as próprias possibilidades. O sofrimento é um ser-Em-si que, por si só, não possui a capacidade de determinar os atos do homem, pois a ação é algo próprio do ser-Para-si. Lembremos a concepção sartreana de ação:

> (...) não é a rigidez de uma situação ou os sofrimentos que ela impõe que constituem motivos para que se conceba outro estado de coisas, no qual tudo sairá melhor para todos; pelo contrário, é a partir do dia em que se pode conceber outro estado de coisas que uma luz nova ilumina nossas penúrias e sofrimentos e decidimos que são insuportáveis (SARTRE, 1997, p.538).

O educador se escolhe na sua ação. Muito embora, o ato intencional da escolha não seja necessária nem frequentemente operado na alegria, uma vez que há o mundo objetivo que se manifesta insuportável. Assim, a necessidade do educador em se escolher não pode ser confundida com a vontade de poder. Essa é uma forma em que o sentimento de frustração toma o educador, que ao vislumbrar possibilidades se vê impedido de realizá-las em razão dos coeficientes de adversidade postas por sua situação. A escolha invariavelmente ocorre fundada na resignação e no mal-estar. É o que Sartre nos explica:

> A escolha pode ser efetuada com resignação ou mal-estar, pode ser uma fuga, pode realizar-se na má-fé. Podemos escolher-nos fugidios, inapreensíveis, vacilantes, etc.; podemos até escolher não nos escolher;

> nesses diferentes casos, os fins são colocados para-além de uma situação de fato, e a responsabilidade por esses fins nos incumbe: qualquer que seja nosso ser, é escolha; e depende de nós escolher-nos como "ilustres" e "nobres", ou "inferiores" e "humilhados" (SARTRE, 1997, p. 581).

O ser educador, como todo ser humano, possui um "lado de fora" que é nadificado pelo olhar petrificador da consciência do outro. O educador é também um ser-Para-outro e, como tal, torna-se objeto aos olhos da sociedade, que passa a atribuir um sentido ao seu ser, ao modo de um ser-Em-si. Essa nadificação do ser educador se vincula às imagens sociais sobre a prática educativa, que na atualidade, como já vimos nos estudos de Esteve, geralmente se baseiam em visões negativas e preconceituosas sobre a prática docente. Invariavelmente, o educador se submete a esse olhar coisificador, acatando o sentido a ele atribuído, deixando-se coisificar e agindo conforme a imagem social projeta.

Não há dúvida de que essa atitude se trate de uma escolha, mas uma escolha impregnada de má-fé, pois impõe a si mesmo a desistência como a única possibilidade. Assim desiste, se entregando ao desamparo e à solidão, encontrando um subterfúgio para se esquivar do mal-estar que lhe aflige, pois o sentimento de angústia que lhe atormenta é o mesmo que desvela a sua liberdade e a responsabilidade de escolher e agir.

Ao lançar mão do recurso da má-fé, o educador tenta fugir da angústia representada pelos conflitos que vivencia cotidianamente, se refugiando em um papel de ser-Em-si que absolutamente ele não é. Ele sabe que o outro (a sociedade, a direção, o aluno, os pais) o observa, o avalia, o questiona, como um objeto a mercê de sua própria condição de coisa. Seu ser e sua situação passam a ser mirados como uma coisa no mundo, sempre cerceada pela pressão do olhar nadificador daqueles que o oprimem, obrigando-o a assumir as mazelas de um sistema educativo que a ele também é hostil. Os outros e o mundo lhe inculcando o sentimento de incompetência, de fragilidade, de desesperança. Nessas circunstâncias, em que o seu ser parece desvanecer, a má-fé surge como uma alternativa mais aprazível e mais fácil.

O problema da má-fé reside no fato de que esse subterfúgio não permite ao educador vislumbrar outras possibilidades além da desistência. Dessa forma, põe em risco sua própria ação rumo às possibilidades futuras, fixando-se no campo *prático-inerte*, esse empecilho idealista ao movimento dialético que permeia a relação entre o homem e o mundo.

Vimos que a *inércia* e a *alienação*[31] são também possibilidades do ser-Para-si muito presentes na sociedade contemporânea e, como a educação e o trabalho docente estão inseridos nesse contexto, se fazem também muito premente na situação do ser educador. É

[31] Ver tópico nº 7 do segundo capítulo, página 100.

uma espécie de prática contra a *práxis,* de uma atitude de má-fé que impede a transformação da situação presente e a iluminação das possibilidades futuras. A *inércia* é a dicotomia total entre a teoria e a prática docente para a liberdade, pois se funda no ativismo estéril, no "fazer por fazer", numa dimensão meramente técnica e burocrática, desprovida de humanidade, em que o sujeito se objetiva, estabelecendo uma relação fria com o outro que lhe impõe sua própria objetivação.

É assim que o educador finge negar a si mesmo a condição de ser livre, situando-se em um estado de alienação e desencanto. A inércia parece instaurar-se no seu ser coisificado pela ação nadificadora da consciência dos outros. A história parece lhe escapar, na medida em que se submete à alienação e à reificação impostas pela situação asfixiante em que se encontra encalacrado. Há no ser do educador um sentimento claro de que "o inferno são os outros", pois a sua angústia advém dessa relação intersubjetiva conflituosa, em que embora se saiba sujeito, age como se objeto fosse, diante das circunstâncias impostas pelo mal-estar que o aflige.

Mas, como bem definiu Sartre, "não há relações de reificação se não houver, por princípio relações humanas; não há relações de alienação se não houver liberdade" (SARTRE, 1986, p. 41). Por isso que, por mais que se aliene, a realidade humana de ser educador é capaz de nadificar o seu passado e seu presente, não lhe permitindo a mais completa e absoluta reificação. A contradição estabelecida entre a força nadificadora do outro e a sua própria consciência de ser-Para-si forja um conflito próprio da realidade humana na sua relação com o mundo.

É assim que o conflito com o outro e com o mundo se estabelece. Mesmo o mais alienado dos educadores está em constante conflito com o outro, da maneira mais sutil ou mais desesperada e explícita possível. O conflito é próprio da existência humana, do projeto fundamental do ser-em-situação, pois brota desse jogo de espelhos, em que um Para-si exige a sua condição de consciência livre e, por isso, tenta coisificar o outro, que por sua vez não se deixa coisificar de uma maneira absoluta, pois também é consciência nadificadora.

O conflito está muito presente na ação educativa, embora se trate de um tema tabu nas instituições educacionais. O que ainda prevalece é a concepção de que educação seja sinônimo de harmonia plena, uma ação desprovida das contradições próprias das relações humanas. A imagem da boa escola é sempre aquela em que prevalece o silêncio, o respeito à autoridade, a disciplina e a ordem. Há uma idealização da instituição educacional, tentando

separá-la do mundo conflituoso em que está radicalmente inserida. Essa é uma visão ainda muito premente nas concepções e práticas educativas contemporâneas. A idéia da escola como espaço-tempo em que os conflitos intersubjetivos também são parte integrante do processo de formação humana ainda se mostra demasiado distante das práticas que vivenciamos na atualidade. Com isso, a suturação da presença do conflito se converte em mais um elemento de geração de novos conflitos ou de intensificação dos já existentes. Na verdade, onde há duas ou mais consciências se relacionando, o conflito é inevitável.

Segundo a ontologia fenomenológica existencial sartreana, na tentativa de fugir dessa realidade irremediavelmente conflituosa, o homem como consciência intencional se põe mediante duas possibilidades: no *masoquismo* ou no *sadismo*.

No *masoquismo,* o sujeito abdica de sua subjetividade, supondo a sua assimilação pelo outro. Pretende, dessa forma, ser desfrutado como objeto e se sentir como tal, agindo como um Em-si, na medida em que uma consciência alheia absorve a sua liberdade; a sua escolha de ser livre se deixa dominar; aliena-se afim de não acirrar o conflito com o outro a quem "deve" afeto e dedicação. Desse modo, a atitude masoquista é uma forma do ser-Para-si – na sua condição de ser-Para-outro – assumir a culpa pela relação conflituosa.

> Sou culpado, com efeito, pelo simples fato de que sou objeto. Culpado frente a mim mesmo, posto que consinto em minha alienação absoluta; culpado frente a outro, pois dou-lhe a ocasião de ser culpado, ou seja, de abortar radicalmente minha liberdade enquanto tal. O masoquismo é uma tentativa, não de fascinar o outro por minha objetividade, mas de fazer com que eu mesmo me fascine por minha objetividade-Para-outro, ou seja fazer com que eu me constitua em objeto pelo outro, de tal modo que apreenda não-teticamente minha subjetividade com um nada, em presença do Em-si que represento aos olhos do outro (SARTRE, 1997, p. 471).

O *masoquismo* se traduz em mais uma face da má-fé, um esforço inócuo para a nadificar a subjetividade ao modo de um objeto, fazendo com que seja reabsorvida pelo olhar do outro. Esse esforço, no entendimento de Sartre, "é acompanhado pela fatigante e deliciosa consciência do fracasso, a ponto de ser o próprio fracasso aquilo que o sujeito acaba buscando como sua meta principal" (SARTRE, 1997, p. 472).

Do mesmo modo, o *sadismo* é uma tentativa vã de suturar o conflito inerente às relações intersubjetivas. Porém, ao contrário do masoquista, o sádico busca "captar e subjugar o Outro, não somente o Outro-objeto, mas enquanto pura transcendência encarnada" (SARTRE, 1997, p. 495). Trata-se de um empenho no sentido de apoderar-se do outro, na sua facticidade, e dessa forma ocultar o conflito mediante uma relação de poder profundamente

autoritária. Assim como o *masoquismo,* a atitude sádica está também fadada ao fracasso, uma vez que a liberdade do outro encontra-se sempre fora do alcance da dominação plena. O Para-si sempre consegue se livrar da condição de objeto. Por mais intenso que seja o estado de alienação de uma consciência, o seu poder nadificador sempre faz manifestar a angústia e seu desespero que a impulsiona à ação.

Tanto o masoquismo quanto o sadismo são formas de mascarar o conflito. O educador masoquista é aquele que assume a sua condição demente, negando si próprio, o outro e essência do seu trabalho. Trata-se de uma escolha impregnada de má-fé, mas sem dúvida uma alternativa diante das condições adversas que se mostram tão evidentemente virulentas e imponderavelmente intransponíveis, inculcando no sujeito educador um sentimento pleno de impotência. Por outro lado, o educador sádico tenta fugir dos conflitos que lhe assolam, assumindo uma posição autoritária, autocrática e muitas vezes agressiva, tanto em relação aos educandos quanto a seus colegas, pais, direção escolar, sistema educativo, sociedade.

Essas tentativas, por parte do educador, de estancar o conflito estão fadadas ao fracasso e servem tão somente para o acirramento da própria situação conflituosa. Do conflito não há como fugir, pois se trata de uma característica inalienável das consciências que se relacionam entre si e com o mundo. A ação de transcendência do dado, daquilo que não apraz o Para-si, é efetivada por meio do conflito e não da harmonia plena, pois esta nada mais é do que uma faceta da prática-inerte. O conflito é condição do desespero que nos impulsiona para a ação rumo a liberdade.

Desse modo, o conflito deve ser desvelado e explicitado na prática do educador. É a partir da consciência e da assunção do conflito que a consciência intencionalmente busca a sua superação, para a construção de outros conflitos que futuramente deverão também ser superados. A dialética da intersubjetividade se dá por meio dessa superação constante e permanente dos conflitos que emergem diante da consciência nadificadora do ser-Para-si e do ser-Para-outro.

A ocultação do conflito por parte do educador também lhe traz uma profunda angústia, pois a responsabilidade que lhe é inerente sempre lhe exigirá a superação da situação presente rumo às possibilidades futuras. Ao vislumbrar possibilidades, mas abdicando-se delas, o educador é tomado por um angustiante sentimento de impotência e solidão.

A solidão, aliás, é uma temática muito presente no pensamento existencialista de Sartre. Segundo o filósofo,

> A solidão moral dos grandes românticos, a solidão dos místicos, a solidão da Europa nos séculos das Luzes, a solidão nas províncias do Leste entre 1789 e 1832, no soneto francês, entre predecessores de Malherbe: esses são belos temas para a literatura comparada. (...) Durante muito tempo, acreditamos no atomismo social que o século XVIII nos legou, e parecia que o homem fosse, de nascença, uma entidade solitária que entrasse, posteriormente, em relação com seus semelhantes. Assim, a solidão parecia ser nosso estado de origem; saímos dela nos casos favoráveis mas, com pouco de má sorte, a ela podíamos voltar. Sabemos hoje que tudo isso são palavras ocas. A verdade é que a "realidade humana" "é-em-sociedade" como ela "é-no-mundo"; e também é verdade que ela não é natureza nem estado, mas ela se faz. Já que um menino se conhece primeiro como filho, neto, sobrinho, operário, burguês, francês, etc., e já ele se define pouco a pouco por suas condutas, a solidão é um certo aspecto da nossa relação com todos e esse aspecto se manifesta por certas condutas que adotamos para com a sociedade (SARTRE, 2002b, p. 551).

Talvez seja essa a sensação de "solidão na multidão" que aliena o educador na sociedade contemporânea. Ao existir no mundo, na presença do outro, ao existir em sociedade, o ser humano se faz solidário na solidão, porque a sua solidão não está só.

> O Outro é esse instrumento que obedece à voz, que regula, que reparte, distribui e é ao mesmo tempo essa quente atmosfera difusa que nos envolve. Também é isso que somos para os outros, e por conseguinte para nós. Entretanto, essa indistinção imediata contém o germe de um desequilíbrio. Você está com todos, escreve para todos, toma Deus ou a espécie humana por testemunha, ou a história, ou os seus vizinhos, você é um instrumento dócil de uma família, de um meio social, de uma profissão, de um partido, de uma igreja. Recebe seus pensamentos do exterior, pelos jornais, pelo rádio, pelas conferências e pelos discursos, para redistribuí-los imediatamente; não fica um só momento sem falar, sem escutar, e nunca diz nem ouve senão aquilo que qualquer um diria ou ouviria no seu lugar. Você suporta, do despertar à noite, a tirania da face humana, você não tem segredos, mistérios, nem quer ter. Mas, de certa forma, você está sozinho (SARTRE, 2002b, p. 552).

O sentimento de solidão pressupõe a existência do outro, da cultura, da sociedade. Não se situa, portanto, exclusivamente na vida privada, pois essa nada mais é do que um setor da vida pública. Também não está situada somente nos gestos do homem, que na verdade são sociais e compartilhados. A solidão está em toda parte, se constituindo a partir da negação dos amores, das ações, da vida pessoal ou política. É por isso que a solidão de um ser-Para-si nunca está só; é um compartilhar com os outros, apesar dos outros; é um ser-em-situação presente, apesar da situação presente. De qualquer modo, a solidão é solicitude, "não é nem somente subjetividade propriamente dita nem objetividade, mas a relação de uma com a outra, quando esta é vivida como um fracasso" (SARTRE, 2002b, p. 552). Assim, a solidão é encontrada no seio do amor recíproco ou do conflito advindo desse mesmo amor recíproco,

pois "*também* estamos sós quando não podemos *fazer-nos suficientemente objetos*" (SARTRE, 2002b, p. 553).

> (...) em suma pela angústia que você sente diante da sua liberdade e na exata medida em que você não é modelo de docilidade que tenta ser; o vencedor está sozinho porque não pode identificar-se inteiramente com o belo objeto que é mostrado em triunfo: pela sua derrota oculta. (...) Em resumo, nossa solidão é a maneira pela qual sentimos em nossa subjetividade, e por ocasião de um fracasso, a nossa objetividade para outrem (SARTRE, 2002b, p. 553).

Nesse sentido, a solidão é algo muito presente na ação do educador. Em última instância é o educador quem se mostra em face de todo o descaso e degradação do sistema educativo, da violência na sociedade e na escola, das péssimas condições de trabalho, dos baixos salários, da visão negativa da sociedade sobre a sua atividade. É o sujeito educador que vivencia na pele, na presença do outro, o sentimento de que algo deve ser feito, e faz. A renúncia, a desistência, a desilusão talvez sejam uma forma de desvelar o mal-estar que lhe aflige, da mesma forma que a náusea de Roquentin desvela o sentido do seu próprio ser: um sujeito na solidão, mas com o outro; na angústia, mas imponderavelmente livre. Esse sentimento de profunda solidão que acomete o educador pode perfeitamente se espelhar na epígrafe da novela sartreana: "um ser sem importância coletiva, apenas um indivíduo".

2. O EDUCADOR E A LIBERDADE

A discussão apresentada até aqui pode nos suscitar um sentimento de total impotência mediante a presença avassaladora do mal-estar que toma o ser do educador na sociedade contemporânea. Um sentimento angustiante pode se nos apresentar de modo tal que consideremos iminente "a morte do educador" (CHAUÍ, 1998, p.51) como sujeito singular da ação educativa. O mal-estar parece encalacrar o ser do ofício docente, imputando-lhe a mais absoluta inércia, aterrando-o no presente e negando-lhe a capacidade de vislumbrar possibilidades outras para além do fim que se anuncia inexorável.

Mas o mesmo mal-estar que se mostra de modo tão copioso traz em si, dialeticamente, o seu contraditório. Vimos que o mal-estar, no sentido que empreendemos, é um modo de o ser-Para-si perceber e de se situar no mundo. Possui uma dimensão ontológica e fenomenológica, pois exprime um modo de ser e manifesta um modo de existir, que extrapola os limites postos pela educação institucional.

> O mal-estar extrapola as salas de aula. (...) Sem dúvida, estamos diante de um mal-estar não apenas na escola e do magistério, mas da sociedade como um todo. Da civilização diante de si mesma. Sem dúvida também que um dos pólos desse mal-estar vem do incômodo de ver essas formas tão brutais de ter de viver a infância, a adolescência e a juventude. Um mal-estar fecundo? Esperamos que seja fecundo em primeiro lugar para a sociedade (ARROYO, 2004, p. 21).

Vivemos um mal-estar que não se limita à educação. Contudo, aqui não finda a história humana. Ainda há fecundidade em meio a uma sociedade repleta de angústias e frustrações. Há vida a ser vivida ainda que mediante o mal-estar que nos assola. O homem, como existência encarnada num corpo e no mundo, é imponderavelmente angústia, mas por isso mesmo é liberdade. Não há liberdade sem angústia, nem angústia sem liberdade. Somos livres porque somos angustiados. Numa dimensão ontológica existencial, podemos mesmo afirmar que o nosso ser é a angústia de ser livre. Essa é nossa condição humana. Buscamos a liberdade em meio à angústia que nos acompanha em nossa existência. Não conseguimos nos libertar da angústia, assim como não nos "libertamos" da liberdade. Estamos condenados a ambas.

O mal-estar que nos agoniza nada mais é do que a nossa condição para reafirmamos nossa liberdade. Somos livres apesar dele e com ele. Não há como fugir do mal-estar que nos aflige, pois trata-se do coeficiente de adversidade necessário à nossa liberdade. Sendo mero Em-si, o mal-estar por si só não possui qualquer fundamento que não seja a nossa condição humana de ser livre. E como tal, ele não se supera, ameniza ou finda por si só. Há que se ser superado pela ação humana, pois somente o homem é responsável por atribuir sentido e transformar a sua própria realidade. Como afirma Heidegger, o ser-no-mundo "é um ser para a possibilidade" (HEIDEGGER, 2000b, p. 44).

É essa a temática proposta para a última parte deste trabalho: a liberdade do educador. Chegamos assim ao cerne da discussão a que nos propusemos, que se traduz nessa leitura do sentido fenomenológico e existencial de ser educador nesses tempos de mal-estar.

2.1. FENOMENOLOGIA EXISTENCIAL E A DIMENSÃO ONTOLÓGICA DO SER EDUCADOR

Educar extrapola o sentido de ensinar. Trata-se de uma ação plena de intencionalidade, pois pressupõe o outro e o mundo. Quem educa o faz intencionando o outro e o contexto que os envolve. Ninguém educa no vazio, para nada. Educação é um ato consciente que se volta

sempre em direção a algo e a alguém. É *na* e *pela* intersubjetividade que as consciências se enfrentam, se opõem, e assim tecem a rede de intencionalidade característica do processo histórico da humanização, se opondo e se aproximando, como consciência-de-si-e-de-mundo.

Estabelecemos essa comunicação com o mundo e com o outro, esses seres estranhos a nós, diferentes do ser que os intenciona, para assim nos encontrarmos na via da mudanidade e da intersubjetividade. Esse é o sentido ontológico e existencial da educação: encontramo-nos pela via da contradição para humanizarmo-nos. Como bem afirma Arroyo,

> Não nascemos humanos, nos fazemos. Aprendemos a ser. Todos passamos por longos processos de aprendizagem humana. Se preferimos, toda criança nasce humana, mas isso não basta: temos que aprender a sê-lo. Podemos acertar ou fracassar. Nessa aprendizagem também há sucesso e fracasso (ARROYO, 2000, p.53).

E Paulo Freire lembra que o educador

> não é o que apenas educa, mas o que enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que ao ser educado, também educa. Ambos assim se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os "argumentos de autoridade" já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente autoridade, se necessita de *estar sendo com* as liberdades e não *contra* elas. Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo (FREIRE, 1987, p. 68).

No educar e no existir, a consciência não intenciona o mundo separada das demais consciências. Se assim o fosse, se cada consciência tivesse a capacidade de nadificar somente seu mundo restrito, teríamos uma série ilimitada de mundos-mônadas, separados, incomunicáveis. O mundo é intencionado pela consciência sempre em relação às outras consciências nadificadoras.

Ao intencionar tudo que com ela não coincide, o outro e o mundo, a consciência distancia-se dessas dimensões para fazê-las presentes e assim transformá-las. A objetividade que se manifesta de maneira desumana é atingida pela consciência. É assim que a realidade objetiva ao se tornar um problema, também se transforma em obstáculo a ser superado. Ao distanciar-se do mundo da objetividade transcendente, a consciência o surpreende na sua subjetividade. De modo tal que torna possível imprimi-la no mundo, impregnando-o, envolvendo-o, fazendo com que consciência e mundo, subjetividade e objetividade se tornem unidade, embora distintos. Opõem-se, mas implicando-se.

O sentido de educar se estabelece na relação com o outro, na nadificação do mundo e suas adversidades. Não é concebível a idéia de humanizarmo-nos no monólogo. É pelo

diálogo, estabelecido na dialética da intersubjetividade, que nos tornamos humanos, nos educamos. No encontro dos solitários que somos, nos fazemos solidários. Somos solidários na nossa solidão, no nosso desamparo, na nossa imponderável necessidade de nos escolhermos e de nos definirmos. Esse é o encontro possível e necessário da existência humana. Enquanto existir a humanidade haverá o diálogo conflituoso entre as consciências. Enquanto existir a humanidade haverá educação, educadores e educandos.

> O diálogo fenomeniza e historiciza a essencial intersubjetividade humana; ele é relacional e, nele, ninguém tem iniciativa absoluta. Os dialogantes "admiram" um mesmo mundo; afastam-se dele e com ele coincidem; nele põem-se e opõem-se. Vimos que, assim, a consciência se existencia e busca perfazer-se. O diálogo não é produto histórico, é a própria historicização (FIORI, 1987, p.16).

É inconcebível pensar a educação sem o diálogo existencial estabelecido entre educador e educando, assim como é impossível pensar o mundo e o outro sem a consciência nadificadora do sujeito. São dimensões indissociáveis, pois se refere à relação intencional que une dialeticamente consciências intencionais, com poder de significar seu mundo, seus pares, sua existência. Assim, há na educação um tempo/espaço ontológico garantido ao educador e ao educando de modo tal que não há nada que possa de lá despejá-los. A tecnologia, a técnica, os meios de comunicação mais avançados não conseguiriam jamais, na condição de seres-Em-si, substituir a vivacidade das relações estabelecidas no vínculo educador/educando.

Dessa relação posta pela facticidade que une as consciências e o mundo, é cunhado o sentido de ser educador, um modo de ser que ao existir como *práxis* subjetiva é capaz de nadificar o mundo da prática educacional, transformando-o, deixando as marcas de sua subjetividade, criando, recriando, interagindo. Sendo consciência-de-si-e-de-mundo no mesmo movimento intencional, vive e reflete sobre sua própria existência e questiona sua relação com o mundo e com o outro. Daí sua angústia, mas também sua liberdade, pois

> somente os seres que podem refletir sobre sua própria limitação são capazes de libertar-se desde, porém, que sua reflexão não se perca numa vaguidade descomprometida, mas se dê no exercício da ação transformadora da realidade condicionante (FREIRE, 2001, p. 78).

Aprendemos/ensinamos a ser livres na vivência do conflito que estabelecemos com o outro no mundo. Uma dura tarefa que não se aprende nem se ensina de uma maneira absoluta. Um aprender/ensinar aberto ao futuro de nós mesmos, do que haveremos de ser, mas que não se preenche jamais. Ser educador é essa relação de unidade sintética com o outro, com o

mundo, em um tempo presente, cuja contração temporal não deixa o passado que nos limita cair no esquecimento e abre o futuro para as possibilidades.

Ao existir, o educador dá sentido à vida, pois a existência abarca possibilidades inusitadas que extrapolam o viver puro e simplesmente. O existir educador possui o significado que vai além do viver, pois, como bem define Paulo Freire, "existir ultrapassa viver porque é mais do que estar no mundo. É estar nele e com ele" (FREIRE, 2000, p. 48). O educador pressupõe o outro, o mundo, a vida. Com essas dimensões estabelece uma relação plena de intencionalidade, fundada na contradição, no conflito, na angústia, mas também na solicitude e na *"compreensão"*.

Conflito e *compreensão* estão dialeticamente unidos no fazer e no fazer-se de quem educa e de quem é educado. Enquanto o conflito "é o ser originário do ser-Para-outro" (SARTRE, 1997, p. 454), a compreensão "é algo estritamente reservado ao que podemos apreender, nós, da ação do outro" (SARTRE, 1986, p. 73). Por ser essencialmente conflituosa, a intersubjetividade se faz no confronto para que os sujeitos que se relacionam possam compreender-se. A compreensão é a antítese do conflito, o que implica dizer que o conflito não finda com a compreensão, mas ao dialetizarem, conflito e compreensão deixam em aberto, em forma de síntese, o futuro às possibilidades humanas. Segundo Sartre,

> compreender é a um só tempo uma relação prática e uma relação humana de amizade, de amor; amar, compreender, agir-em-conjunto é uma única e mesma coisa. E, ao mesmo tempo, é o atingir desta realidade mesma que é o homem em si no simples plano da certeza de que se compreende. É a interiorização se definindo como tal. Em outras palavras, os senhores não poderiam compreender o gesto que os emociona a não ser que tenham, no momento mesmo em que os emociona, uma consciência não tética, se quiserem, muito vaga, se quiserem, por menos posta que ela seja, uma consciência de compreendê-lo (SARTRE, 1986, p. 89).

A compreensão pressupõe uma dimensão prática, mas também uma dimensão simbólica, fundada na alteridade, no sentimento que temos e com o qual intencionamos o outro. Nessa perspectiva, é união de prática e sentimento; é *práxis,* pois "a compreensão e ação são uma e a mesma coisa: a universalidade – se quiserem – da ação" SARTRE, 1986, p. 79).

Se o conflito é uma forma de nadificação do outro pela consciência, a compreensão é a nadificação da nadificação do outro e, por isso, é a antítese do conflito. Ou seja, compreender é a consciência da existência do outro, objetivando-o, intencionando-o, nadificando-o, tomando-o por objeto; porém, ao ter consciência da própria capacidade de coisificar o outro, a

consciência toma-lhe a sua perspectiva e o compreende, ou melhor, compreende o seu ato. Compreensão é, assim, "o movimento totalizador que ajunta a meu próximo, a mim mesmo e ao ambiente na unidade sintética de uma objetivação em curso" (SARTRE, 1987c, p. 179).

> O que compreendemos, por conseguinte, é o ato. Por outras palavras, não é necessário ter nada em comum com um outro homem para compreendê-lo. Basta que se o encontre em uma situação que possa ser compreendida objetivamente e que se possa vê-lo iluminar a situação por seu ato ou compreender seu ato a partir da situação. Essa noção de compreensão nos remete ao ato e o próprio ato nos remete ao projeto. Pois fazer um ato é necessariamente negar algo que existe em função de algo que não existe (SARTRE, 1986, p.75).

É por isso que o ato de educar extrapola também os limites impostos pela cientificização, pelo domínio das técnicas, saberes e competências. Educar pressupõe *compreensão* e não somente *intelecção.* Pois como Sartre nos explica,

> Compreensão é algo muito distinto de intelecção. No domínio desta última classificaremos, se quiserem, todos os conjuntos significantes que apreendemos como racionais. Compreensão, porém, é algo estritamente reservado ao que podemos apreender, nós, na ação de um outro. Isto é, o que faz com que possamos compreender – a despeito de não possuirmos em absoluto a mesma natureza humana, pois ela não existe – que a plena liberdade corporal em que vivem em sua juventude os Muria da Índia produz neles certas vontades, certos desejos, certas realidades. Essa compreensão consiste, pois, no fato de que dois seres diferentes, situando-se na sua diferença, chegam a se entender. (...) Ou, por outra: tomamos a situação objetiva e a partir desta situação objetiva que tentamos apreender vemos um homem que esclarece a situação agindo. Compreendemos seu ato pela situação, a situação por seu ato e, ambos, a um só tempo, acabam por nos fornecer uma compreensão acerca do que ele quer e do que sente (SARTRE, 1986, p. 73).

Sem dúvida, compreensão e intelecção são dimensões essencialmente humanas. Contudo, a primeira se caracteriza por ser um ato de humanização do outro, enquanto a segunda, por se referir aos conjuntos da racionalidade, nem sempre está comprometida com este fim.

Em razão disso, ao considerarmos tão somente a racionalidade técnico-científica como parâmetro da educação, o trabalho do educador se limita a um reducionismo atroz. Sem dúvida que o ofício do educador é o ensinar, mas ensinar não somente conteúdos e habilidades, mas ensinar/aprender a ser humano, por meio da relação intencional que se estabelece com o outro e com o mundo. "A necessidade de aprender a ser é mais radical do que a necessidade de aprender técnicas, habilidades de sobreviver" (ARROYO, 2000, p.55).

> Podemos a aprender a ler, escrever sozinhos, podemos aprender geografia e a contar sozinhos, porém não aprendemos a ser humanos sem a relação e o

> convívio com outros humanos que tenha aprendido essa difícil tarefa. Que nos ensinem essas artes, que se proponham e planejem didaticamente essas artes. Que sejam pedagogos, mestres desse humano ofício (ARROYO, 2000, p.54).

Ser educador, portanto, não se resume na preocupação dominante, que reina em nossos sistemas educativos, pela qualificação, formação continuada, domínio de saberes, métodos e técnicas, como se tratassem de máquinas que necessitam de uma revisão periódica ou de materiais descartáveis suscetíveis a processos de reciclagem. Há uma dimensão que deve ser considerada: o sentido mesmo de ser educador. A isso se refere o próprio sentido e reconhecimento social de sua prática que lida com a dimensão da formação humana, da sua abnegação diante de tantas adversidades, da sua condição de humano também em processo de construção de seu próprio ser. Na condição de ser-Para-outro, o sentido de ser educador não se restringe somente à consciência que tem de si e de seu trabalho. Há também que se considerar o reconhecimento por parte da sociedade, das políticas públicas, dos educandos, dos pais, da comunidade. Vimos com Sartre que é por meio das relações intersubjetivas que o Para-si só pode "ser" se os outros o reconhecerem como tal.

A angústia que toma o educador vem da consciência de que o reconhecimento social de seu trabalho não será algo dado, como um prêmio, uma dádiva dos céus, gratuitamente. O reconhecimento do outro, pela nadificação da consciência que o mira, somente ser-lhe-á possível mediante sua própria ação. O educador é o único responsável por si, como ser histórico e existencial. Daí, seu sentimento de desamparo, pois a visão técnica que se tem sobre o ofício de educar não consegue tocar-lhe a alma.

As normatizações, as políticas de formação, os que pensam os currículos, as diretrizes e toda e qualquer concepção instrumentalizadora do ato de ensinar não conseguem atingir o significado existencial da ação educativa, naquilo que ela tem de mais humano, no seu cotidiano, na riqueza das contradições estabelecidas no seio da dialética da intersubjetividade, nos conflitos, nas angústias e no projeto fundamental de cada existência que se escolhe educador profissional. Segundo Arroyo,

> Para uma visão instrumentalizadora do ato de ensinar o prazer de educar e educar-se, de saber e saborear o conhecimento sempre será uma ameaça. Nunca poderá ser solto. Não há lugar para o sentimento, nem para a emoção. É o grande mal-estar da nossa cultura e da nossa civilização, que tão bem incorporou nossa pedagogia escolar. Em nome de transmitir o conhecimento o gradeamos e disciplinamos, em nome de educar, socializar, controlamos as pulsações, e o prazer, a imaginação, o sentimento, e a memória, o corpo, e a sexualidade, a diversidade. Porque se enraizou tanto

> na pedagogia escolar esse mal-estar inerente a nossa civilização? (ARROYO, 2000, p. 148).

Ser educador não se restringe a um espaço gerenciado pela instituição burocrática. O tempo/espaço do educador é a liberdade, um *lócus* ontológico não alcançado pelo artificialismo da ciência, das grades curriculares, dos sistemas, do Estado, das empresas, das ideologias. O educador é assim uma "existência teórica impossível" (ALVES, 1998, p. 20). O discurso científico somente alcança o educador na sua condição técnica, na sua função e nunca na sua dimensão humana. Tratam-no como fato, coisa, que pode ser analisada, tematizada, quantificada, preparada, reciclada. Jamais alcança o silêncio contido nas suas falas, nos seus atos, na sua alma. É o que expressa Alves, ao afirmar:

> A interioridade foi engolida. Sobre este ponto concordam as mais variadas correntes científicas. O mundo humano é o mundo das estruturas e seu determinismo. E para que as estruturas se revelem é necessário que se lhes arranque a crosta de pessoas que as cobrem, da mesma forma como se recupera uma peça arqueológica há muito submersa, pela raspagem do limo e do lodo que sobre ela se depositaram (ALVES, 1998, p. 20).

Na condição humana de vir-a-ser permanente, o sentido de ser educador não se limita a resultados imediatos, que possam ser calculados, medidos, avaliados tecnicamente por conceitos ou notas; está para além dos títulos, licenciaturas, pós-graduações ou políticas de formação continuada. Ser educador é sempre esse construir permanente da essência inalcançável, por meio de uma ação que se faz inédita a cada dia, como a própria condição da existência humana, que também se faz nessa relação com o mundo significado a cada instante. "Educar educadores desse dever-ser é mais do que dominar técnicas, métodos e teorias, é manter-se numa escuta sempre renovada porque essa leitura nunca está acabada. Como uma matéria pendente, nunca aprovada. Um saber pedagógico para ser vivido, mais do que transmitido" (ARROYO, 2000, p.46).

Cada educador profissional traz em si a função técnica de professor a qual intenciona. Há que se tocar a alma do *educador* que há em cada *professor*, pois este último se refere tão somente à função, enquanto o primeiro se refere à existência, à dimensão irrefletida da consciência que fundamenta toda reflexão, tematização, conhecimento acerca do ato de educar. O educador se refere ao mistério da existência humana, enquanto que do professor se diz somente a organização, a técnica, a institucionalização, a burocracia. "De educadores para professores realizamos o salto de pessoas para funções" (ALVES, 1998, p. 18). Há que se buscar a pessoa do educador contra a função que tentam lhe impor. Buscar a dimensão irrefletida como fundamento do educador reflexivo, o ser contra a burocratização e a

cientificização do ato de educar; a liberdade contra o encarceramento. Talvez essa seja a distinção fundamental que separa o educador na dimensão da consciência irrefletida para o educador na sua dimensão reflexiva. Contudo, o cientificismo, a burocracia e o mal-estar inverteram a ordem precípua dessas dimensões. O que se apresenta é o simulacro que parece impor a *função* sobre o *ser*.

O sentido de educação intencionado pelo educador não é a mesma que ele encontra na contextualidade da sua situação. A adversidade é de modo tal que faz surgir o sentimento de desamparo, a desesperança e a angústia. Contra esse modelo desumanizador de educação, Brandão levanta os seguintes questionamentos, direcionados ao ser do educador:

> Que educação é esta: que impede o homem de ser; que limita a experiência do educando, encerrando-o dentro dos limites da escola e da sala de aula; que apresenta verdades feitas e incontestáveis; que não aceita que muitas vezes o outro tenha mais para nos ensinar que nós a ele; que não se adapta a diferentes realidades; que favorece a primazia do ter em detrimento do ser? Diante de tais constatações, o que nós, os 'educadores' temos feito? O que deveríamos ter feito? O que devemos e deveremos fazer? (BRANDÃO, 1998, p. 11).

É necessário a volta ao sentido mesmo de ser educador, na sua forma mais essencial, para podermos defender e reafirmar o educar naquilo que tem de mais significativo, mas que fora tão duramente vulgarizado nesses tempos de mal-estar. É o que defende Arroyo, ao afirmar:

> Falar do ofício de mestre, pode nos remeter ao passado, superado para alguns. Passado-presente, no meu entender, a ser recuperado. O que importa é através dessa expressão – ofício de mestre – e do passado que carrega entender-nos como continuadores de um saber-fazer enraizado no passado, em uma história. Fazemos parte dessa história (ARROYO, 2000, p. 24).

Há um tempo/espaço de ser educador que se instaura nas relações pré-reflexivas da existência do ser humano. O saber científico torna-se algo vazio se não for considerada a primazia do irrefletido que o antecede, a dimensão antepredicativa da consciência, pois trata-se daquilo que constitui a origem da vivência, da experiência, antes de qualquer afirmação ou negação. A dimensão pré-reflexiva ou irrefletida da consciência, que não consta nos currículos formais da prática educativa, se constitui em núcleos significativos de origem e produção do conhecimento e, principalmente, do aprender/ensinar a sermos humanos.

Educar somente terá sentido se pensarmos o fenômeno educação na sua forma mais original, por meio da qual se tenha em foco o ser humano em suas possibilidades e na sua vocação de ser humanizado, considerando os seus sentimentos, seus anseios, frustrações,

inferências e perspectivas mil. Uma prática que compromete a pessoa, a vida, a existência humana nas suas múltiplas possibilidades. Pensar o sentido de ser educador a partir da ontologia fenomenológica existencial é fazê-lo na perspectiva da descrição e reflexão da vida vivida na sua intensidade, que se fundamenta no ser/estar com o outro, efetivamente na vitalidade do aqui e agora, no tempo e no espaço presente e inédito.

Aprender a ser livre é uma forma de ensinar a ser livre, pois se trata de um educar cunhado na ação (educa-ação), no fazer-se. Nenhuma forma de educação é mais contundente do que aquela em que o fazer encontra lugar na utopia da busca do *télos* da felicidade. Aprendemos aquilo que diz profundamente ao nosso ser, ou melhor, ao nosso dever-ser. "Aprender a ser livres para ensinar a ser livres. Aprender e ensinar a liberdade caminham juntos. A pedagogia da liberdade pressupõe o aprendizado da liberdade de ser educador" (ARROYO, 2000, p. 146). Assim, ser educador, na perspectiva fenomenológica existencial, não significa ser o meio ou o fim, nem mesmo mediador ou centro do processo educativo. Tão somente é concebido na sua dimensão humana, um ser repleto de contradições e angústias, que cria a si próprio e contribui para a defesa incondicional do projeto fundamental do outro e de si mesmo: a liberdade.

O ofício de educador compromete o humano que o realiza. A cada encontro na sala de aula, há o compromisso de construção de um tempo/espaço humano, de trocas de aprendizagens e ensinos, de vivências que não se cicatrizarão, de dores e alegrias que permanecerão indeléveis na consciência de quem educa e é educado. Das angústias próprias dessas vivências, engendramos a liberdade de nos querermos mais gente, contra as adversidades que nos circundam.

A temporalidade da educação, ao se confundir com o tempo da existência, representa as próprias aspirações humanas, os anseios e as angústias, na busca incessante da plenificação do ser. O imaginário, o sonho, a utopia e a esperança não são meramente expressões de uma retórica poética infundada, uma ilusão lírica, mas expressões da possibilidade posta pela ação humana. A existência como significação do mundo é condição da futuridade, do vir-a-ser, que não encontra na atualidade o tempo e espaço propícios, mas que pela ação daqueles que vislumbram, sonham ou "expectam"(SARTRE, 1997, p.656), podem construir a situação que lhes apraz. "Isso é utópico? Evidentemente, que sim. Mas é exatamente o que queremos: sair fora destes tópicos, buscar sentido fora deles, encontrar o sentido que eles não têm, o sentido que lhes falta" (REZENDE, 1990, p.80).

O educador intenciona o que está dentro do sistema, o que lhe tenta enclausurar, mas também o que lhe falta. "O que está faltando é indispensável para a plenitude do sentido. Em linguagem fenomenológica, trata-se de reconhecer e fazer ver que há mais sentido além daquele que se manifesta na estrutura atual deste mundo constituído" (REZENDE, 1990, p. 80).

> E não deixemos de observar que a recusa da utopia é exatamente o que caracteriza aqueles que "realisticamente" pretendem permanecer dentro da tópica do sentido atual. O utópico é o desejo do que falta. Melhor, é o desejo dos que faltam. Por todos esses motivos é que a fenomenologia educacional não pode deixar de suscitar o problema dos objetivos educacionais (REZENDE, 1990, p. 81).

Educar é abrir os horizontes intencionais a que Husserl se refere. É um eterno voltar à essência humana e nela ver possibilidades infindas, inalcançáveis, embora desejáveis e buscáveis. Quem educa e é educado não se preenche jamais de uma essência acabada, pois haverá sempre um horizonte de possibilidades para além da situação presente.

O educador é o sujeito que intenciona o fenômeno educação, transformando-o em objeto de seu ofício e que não se desvincula de seu modo de ser existente, vivo, singular. Ofício que não cabe no tempo determinado pelas convenções e os mecanismos de controle social, mas no tempo da própria existência que não pode ser mensurado, pois a sua finitude é definida pelo dever-ser inalcançável. "O homem existe – existere – no tempo. Está dentro. Está fora. Incorpora. Modifica. Porque não está preso a um tempo reduzido a um permanente que o esmaga, emerge dele. Banha-se nele. Temporaliza-se" (FREIRE, 2000, p. 49). Nesse sentido, o ofício de educar é uma tarefa definida na relação homem-mundo-tempo, um vazio de ser que nunca se preenche, uma tarefa libertadora, humanizadora, que nadifica o mundo para impregná-lo com a marca criadora do seu tempo de existir. "Desta forma, ao emergir, a consciência emerge como 'intencionalidade' e não como recipiente a ser enchido" (FREIRE, 2001, p. 117-118).

Compreender o sentido de ser educador na perspectiva da ontologia fenomenológica existencial é partir do princípio de que o conceito de verdade jamais se apresenta na sua inteireza, pois não se trata de um fato ou uma coisa que se permite possuir, mensurar, quantificar. A verdade é um processo múltiplo e não uma revelação. A sua busca se coloca na dimensão "u-tópica" (REZENDE, 1990, p. 80), naquilo que não se encontra nos tópicos, nos tratados epistemológicos, nas teses, nas análises científicas. É um silêncio contido nas falas, nos anseios e nas angústias de cada ser que se pretende humano. Por ser utópica, a verdade também se coloca no plano da liberdade.

> Acreditamos, inspirados na fenomenologia, que o problema poderia ser colocado noutros termos, exatamente com a mudança do ponto de vista tópico para o estrutural e a introdução da perspectiva u-tópica. (...) Por outro lado, introduzir a perspectiva u-tópica é insistir no sentido que não está nos tópicos do sistema atual, mostrando, precisamente, a possibilidade e a necessidade de outro sentido, uma outra hierarquia, uma outra estrutura (REZENDE, 1990, p. 80).

O educador, ao intencionar o fenômeno educação, se coloca como sujeito que lida com uma forma singular de expressão da liberdade, de sua própria e a de seus educandos, construindo e consolidando o projeto fundamental do ser-Para-si que ao ser-Para-outro é também um "ser-Para-todos". Ao escolher para si mesmo, optando pela dimensão de construção da essência do seu próprio ser, contribuindo para sua formação e desenvolvimento humano, o educador também escolhe para os educandos, para seus pares de profissão e de ofício existencial, para todos. Daí, o sentido de sua responsabilidade, da sua angústia, mas também da sua liberdade.

> A liberdade é, pois, o grande, o único tema e compromisso fundamental, tanto do escritor como do educador, do educando, do professor e do estudante de qualquer matéria. Com Sartre aprendemos algo que na prática é muitas vezes esquecido: a liberdade é inerente à própria realidade humana, constitutiva de toda consciência e ação e não algo que se lhe acrescenta, devendo a educação privilegiar a construção da liberdade em cada um dos educadores e educandos. Sob nenhum pretexto pode, pois, ser-lhe negada, tolhida ou restringida (COÊLHO, 1999, p. 97).

O sentido de ser educador nesses tempos de mal-estar se vincula à responsabilidade de fazer escolhas mesmo nos limites impostos pela facticidade da situação presente. Essa possibilidade concebe o educador como sujeito pleno de autonomia existencial, um ser capaz de analisar, explicar, julgar e refletir sobre sua própria vivência. O educador é o ser que ao existir se faz na ação e nas escolhas. "Somos o que produzimos. Nosso fazer é nosso espelho" (ARROYO, 2000, p.152).

> A união entre educação e liberdade vem de longe, ao menos na pedagogia humanista, que tem como foco os educandos e os educadores como pessoas, como seres humanos. Os vínculos entre educação, liberdade, autonomia, emancipação são mais antigos do que os vínculos entre educação e mercado. Para os mestres de ofício, a transgressão de formas de gestão tão centralizadas e normatizadas tem o sentido do aprendizado da liberdade. O aprendizado da liberdade para poder ensinar a liberdade (ARROYO, 2000, p.146).

Somos o que fazemos de nós mesmos a partir das relações que estabelecemos com o mundo. Por isso, a visão negativa que recai sobre o educador não pode ser considerada senão como uma situação presente de partida para construção de novas possibilidades de concepção

social sobre a prática docente. Nadificar o passado e o presente com vistas às possibilidades futuras. O passado limita, mas não impede de um modo absoluto a liberdade do educador em construir-se. Há, pois, a possibilidade de uma dose de transgressão necessária no sentido de nadificar a sufocante situação presente que nos angustia, que insiste em inculcar uma negatividade da educação e do educador.

Transgressão, aqui bem entendida, no sentido de nadificar o passado e o presente opulento que sedimenta essa visão preconceituosa que tende a tratar a pessoa do educador como objeto regulável, submetido às querelas daqueles que concebem o ato de educar como mera técnica e formalidade. Transgredir é uma forma de autonomia, de escolha, é uma atitude existencial, é ação que se vincula à liberdade de se fazer humano.

> Não vejo na transgressão pedagógica indisciplina, vejo sensibilidade e fidelidade à lógica inerente à ação educativa como ação humana formadora de seres humanos livres, consequentemente surpreendente, inovadora. Os seres humanos não se repetem. (...) A vida não se repete. (...) Nós, educadores, somos irrepetíveis, carregamos nossa identidade e diversidade. Levamos à escola nossas marcas (ARROYO, 2000, p. 146).

A ontologia fenomenológica existencial também nos oferece subsídios necessários para pensarmos o ser do educador numa perspectiva de inacabamento. O seu ser e sua situação não são realidades prontas, cujos fins foram prévia e sumariamente determinados. Há uma possibilidade permanente de reinvenção, recriação, a partir da situação presente e apesar dela.

Educar é vislumbrar possibilidades e agir. É um fazer-se que contribui para que o outro também possa fazer o mesmo. Segundo Sartre, para que a consciência possa produzir o imaginário "é preciso que tenha a possibilidade de colocar uma tese de irrealidade (...) formar e colocar objetos afetados por um certo caráter de nada em relação à totalidade do real" (SARTRE, 1996, p. 238). O educador se vê, como consciência nadificadora de sua temporalidade, entre a pungência de um passado que lhe impõe a força, que insiste em permanecer perene, e um porvir de irrealidade que luta por se afirmar.

É assim que o ser do educador se constitui em um projeto rumo ao campo do possível. Cada educador traz em seu ser o desejo e a possibilidade de transcender-se, transcendendo o mundo; transformando-se para transformá-lo, libertando-se para libertá-lo.

2.2. FACTICIDADE E A SITUAÇÃO DO EDUCADOR: A AÇÃO EDUCATIVA PARA A LIBERDADE

A situação posta pelas mudanças sócio-educacionais, a visão negativa do trabalho docente, as precárias condições de trabalho, o sentimento de desistência e resignação constituem o mundo objetivo que se manifesta à consciência do educador. Todas essas questões estão vinculadas a uma situação construída socialmente, no tempo cultural, por meio das relações intersubjetivas que formam uma imbricada "rede de intencionalidades" (MERLEAU-PONTY, 1999, p.558), repleta de interesses políticos, econômicos e ideológicos.

Essas condições históricas, materiais e valorativas que se impõem de modo viril ao ser do educador se constituem naquilo que Sartre denomina de *dado*, ou seja, é a dimensão objetiva que antecede a existência individual do sujeito. Na perspectiva da ontologia fenomenológica, "esse dado nada mais é do que o Em-si nadificado pelo Para-si que tem-de-sê-lo" (SARTRE, 1997, p. 599). É tudo aquilo que se revela à consciência, mas que com ela não coincide, por ser-lhe exterior e diferente. O dado é o ser contingente – o meio cultural e o meio natural – que somente se manifesta na relação com a liberdade. É o mundo que surge à consciência, que ao nascer para o mundo se torna "consciência-encarnada-no-mundo". Dessa relação, temos a *situação* do educador, essa existência entre o *dado* – o mundo que o antecede na história – e o *fim* pretendido, que o transcende na futuridade.

A relação entre facticidade e liberdade, o *dado* e o *fim,* que determina a situação do educador na contemporaneidade parece suscitar-lhe objeções concretas ao seu vir-a-ser livre. Parece limitar suas possibilidades criativas, renovadoras e significativas que buscam o reencontro com a essência mesma de seu ser, obnubilada pelo mal-estar que lhe toma. Mas "a situação só existe em correlação com o transcender do dado rumo ao fim" (SARTRE, 1997, p. 672). Desse modo, os problemas sociais e educacionais, que são históricos, são também seres-Em-si construídos pelos homens e mulheres do passado e, por isso mesmo, são passiveis de serem nadificados pela consciência do sujeito do presente. São os homens do presente que possuem as condições existenciais para transformar e atribuir um outro sentido à situação que se manifesta como um coeficiente de adversidade.

Vimos com Sartre que as circunstâncias sociais não conseguem determinar, de uma maneira absoluta, o ser do homem presente. A relação estabelecida entre o homem e o mundo ocorre a partir da ação nadificadora da consciência de significação do mundo que, por sua vez, a ela se manifesta. "O homem é 'mediado' pelas coisas na medida em que as coisas são 'mediadas' pelo homem" (SARTRE, 2002a, p. 192). Dessa forma, o educador também se faz a partir das suas próprias escolhas, intencionadas na sua relação com o mundo da educação.

Há um fazer-se que consubstancia o fato do educador existir no tempo presente, e assim é o sujeito capaz de construir o sentido da história que o constrói. As condições sociais, políticas e educacionais constroem um perfil de educador, mas dialeticamente o educador na relação que estabelece com seus pares num contexto situado, formando e constituindo-se como categoria, também vem construindo o seu próprio ser. O educador é testemunha e sujeito dessa história a ser escrita, o que faz de sua consciência ainda mais responsável por sua própria existência. "A educação reproduz, assim, em seu plano próprio, a estrutura dinâmica e o movimento dialético do processo histórico de produção do homem. Para o homem, produzir-se é conquistar-se, conquistar sua forma humana" (FIORI, 1987, p.13).

No caso específico da situação do educador no contexto histórico da contemporaneidade, em razão do mal-estar que o acomete, esse sujeito tem a percepção de que, embora entregue intencionalmente ao sentido emancipador da educação, contribuindo para sua humanização, esse mundo não o humaniza, não é verdadeiramente para ele. É sujeito da ação educativa, mas o mundo o escraviza como se objeto fosse. "(...) a educação desejada pelo educador não é a educação consentida pelos senhores da sociedade e, às vezes, é o oposto dela. Daí, o temor e a confusão, o desamparo e a desesperança de ser educador, *hoje e aqui" (*BRANDÃO, 1998, p. 9*).*

É dessa consciência que inicia a possibilidade de sua emancipação. A nadificação da situação alienante é decisiva para a sua libertação. Ao refletir sobre sua condição de aparente objeto, o sujeito educador se distancia de sua situação, negando-a, e a partir de então passa a conceber uma outra situação possível, permitindo assim que a luz da intencionalidade ilumine suas próprias penúrias e sofrimentos, decidindo que são insuportáveis. Intencionando o possível, emerge o desespero que o leva à ação. Segundo Sartre,

> (...) minha última e total possibilidade, enquanto integração originária de todos os meus possíveis singulares, e o mundo, enquanto totalidade que vem aos meus existentes pelo meu surgimento no ser, são duas noções rigorosamente correlatas. (...) Assim, encontramos o ato fundamental de liberdade; e é este ato que confere seu sentido à ação em particular que levo em consideração em dado momento: este ato constantemente renovado não se distingue do meu ser, é escolha de mim mesmo no mundo e, ao mesmo tempo, descoberta do mundo (SARTRE, 1997, p. 569).

A condição primordial da ação é a liberdade, que, por sua vez, somente tem sentido em relação na transcendência do dado rumo a um fim. Isso significa que a ação como intencionalidade somente é possível pressupondo o mundo objetivo que a encarcera. "Desse modo, é suficiente colocar a realidade como um conjunto sintético para ficar livre em relação

a ela, e essa superação é a própria liberdade, pois não poderia efetuar-se se a consciência não fosse livre. Assim, colocar o mundo enquanto mundo ou 'nadificá-lo' é uma só coisa" (SARTRE, 1996, p. 240).

Nessa perspectiva, o exercício da liberdade da prática docente só é concebível em situação, mesmo que imersa no mal-estar. Trata-se de um coeficiente de adversidade necessário para que a consciência consolide sua liberdade. O educador é o ser pelo qual a sua situação vem ao mundo repleto de significado. Não escolhemos a situação, mas a significamos pela nadificação que somos. Podemos nos fazer na ação, a partir da situação presente. Não importa qual seja.

Sem as resistências e os obstáculos impostos pelo mundo objetivo que se manifesta insuportável à consciência nadificadora do educador, não seria possível conceber a possibilidade de fazer-se livre. Somente é livre quem tem diante de si a adversidade para ser transposta. "O homem só encontra obstáculo no campo de sua liberdade" (SARTRE, 1997, p.601). A ação pressupõe uma realidade objetiva que a desafie, que se lhe manifeste como adversidade. Nessa perspectiva, a ação educativa para a liberdade pressupõe o mundo social como obstáculo e o projeto humano de vir-a-ser como uma possibilidade. A realidade objetiva não existe por acaso, assim como também a sua transformação. São os homens os responsáveis pela tarefa histórica de transformação da própria realidade. É na ação que o homem se transforma e transforma a realidade objetiva na busca da sua vocação ontológica de ser livre.

O educador, porque consciência de si e de mundo, vivencia cotidianamente essa relação entre a facticidade e sua liberdade. De acordo com Freire,

> Ao se separarem do mundo, que objetivam, ao separarem sua atividade de si mesmos, ao terem o ponto de decisão de sua atividade em si, em suas relações como o mundo e como os outros, os homens ultrapassam as "situações-limites", que não devem ser tomadas como se fossem barreiras insuperáveis, mas além das quais nada existissem (...). Esta superação, que não existe fora das relações homens-mundo, somente pode verificar-se através da ação dos homens sobre a realidade concreta em que se dão as "situações-limites" (...). Desta forma, o próprio dos homens é estar, como consciência de si e do mundo, em relação de enfretamento com sua realidade em que historicamente, se dão as "situações-limites". E este enfrentamento com a realidade para a superação dos obstáculos só pode ser feito historicamente, como historicamente se objetivam as "situações-limites" (FREIRE, 1987, p. 90- 91).

O educador é esse ser-em-situação que se encontra fincado nas condições objetivas de sua realidade sócio-educacional que o marca de maneira implacável, mas que igualmente por

ele é marcada com sua *práxis* humana nadificadora. Nessa condição, é que o educador tenta distanciar-se desse mundo para refletir sobre ele e sobre sua própria situação, de modo a construir outros sentidos para além daqueles estabelecidos. Ao refletir, nadificando o mundo objetivo no qual está existencialmente imerso, o sujeito educador se coloca em uma posição para além de sua "situacionalidade". Assim, passa a uma condição que extrapola a própria situação, pois imagina uma outra possibilidade e atua em direção a ela.

> A imaginação não é um poder empírico e, acrescentado à consciência, é a consciência por inteiro na medida em que realiza sua liberdade; toda situação concreta e real da consciência no mundo está impregnada de imaginário na medida em que se apresenta sempre como uma ultrapassagem do real. (...) a consciência está sempre "em situação" porque é livre, para ela há sempre e a cada instante uma possibilidade concreta de produzir o irreal. (...) O irreal é produzido fora do mundo por uma consciência que *permanece no mundo*, e é porque é transcendentalmente livre que o homem imagina (SARTRE, 1996, p. 243).

É no domínio mesmo da existência, pressupondo a facticidade que une consciência e mundo, que o sujeito questiona suas relações e visa um outro mundo, com outras perspectivas. Existindo no mundo do trabalho, da cultura, dos valores, é que o educador, como sujeito histórico, vivencia a facticidade que exprime seus limites e a liberdade da sua condição humana. O sujeito educador, a partir do mal-estar que o enclausura e que o impulsiona para a ação, consegue provisoriamente romper com sua adesão sintética ao mundo, fazendo-o distante para melhor mirá-lo como objeto, para assim atribuir-lhe um outro sentido com sua capacidade consciente e nadificadora.

A sua consciência não pode ser concebida, como defendiam os idealistas, como uma produtora da objetividade, assim como não é mero produto passivo dessa mesma objetividade, como concebiam os realistas. Subjetividade e objetividade, unidas na reciprocidade intencional, tornam também unidas as dimensões da existência e da facticidade para a possibilidade de ação rumo a um tempo/espaço ainda não escrito e vivenciado na sua plenitude. Assim, a objetividade, que antes era obstáculo, torna-se uma aliada da liberdade. O contexto do sujeito, a sua situação histórica, na medida em que se manifesta desumana e hostil também representa os desejos incautos daqueles que a querem diferente. "Uma época histórica representa, assim, uma série de aspirações, de anseios, de valores, em busca de plenificação" (FREIRE, 2001, p. 52).

> (...) a situação concreta da consciência no mundo deve a cada instante servir de motivação singular à constituição do irreal. Dessa maneira, o irreal – que é sempre duplo nada: nada de si mesmo em relação ao mundo, nada do mundo em relação a si – deve sempre se constituído sobre o fundo do

> mundo que ele nega, ficando bem entendido, além disso, que o mundo não se entrega somente a uma intuição representativa e que esse fundo sintético requer simplesmente ser vivido com situação (SARTRE, 1996, p. 242).

Sendo o educador existência que se coloca entre a nadificação do passado e do porvir de irrealidade, transforma o mundo com sua condição humana, ímpar e inigualável, e nesse processo também se transforma, o que traduz a idéia de que a maior transformação não é simplesmente da objetividade ou da subjetividade, mas de ambas a partir da significação do mundo pela consciência que o intenciona.

> Por isto é que o educador que fez a opção humanista, portanto, libertadora, não estará apto a cumprir a tarefa vinculada ao tema de sua opção, enquanto não tenha sido capaz, através de sua própria prática, de perceber corretamente as relações dialéticas consciência-mundo ou homem-mundo (FREIRE, 2001, p. 116).

Ao educador cabe, portanto, escolher-se nos limites impostos por sua situação, inclusive para superá-la. Escolhê-la como instransformável é também uma possibilidade, assim como enfrentá-la e superá-la. Não há nada nem ninguém que possa fazer isso pelo educador. Somente ele é sujeito de seu próprio fazer, a partir das suas relações com os outros e com o mundo. O educador é a sua própria escolha em conflito existencial com as demais consciências livres.

A liberdade é concebível no conflito que uma consciência estabelece com as demais. As outras consciências também escolhem suas próprias possibilidades de acordo com seus interesses políticos e existenciais, suas concepções de mundo e de liberdade. No conflito estabelecido entre as diferentes escolhas das várias consciências, vai se constituindo um novo dado que se transformará em uma nova situação, uma vez que será prenhe de novos sentidos e novas possibilidades. É no conflito das consciências que se constrói a história.

Dessa forma, vamos nos constituindo como sujeitos históricos, porque temos essa capacidade humana de significar o passado em nome daquilo que somos no presente e o que haveremos de ser no futuro. É no aqui e agora de nós mesmos que nos formamos e buscamos a essência de sermos aquilo que escolhemos ser. Temos a responsabilidade, como sujeitos do presente, de defender a liberdade, nos fazendo livres.

Essa consciência da temporalidade é fundamental ao ser do educador, uma vez que o ato de educar se confunde com o próprio tempo da existência. Os tempos são assim cúmplices da própria educação, daí o seu valor e significado ontológicos. O educador é esse sujeito que atribui sentido à temporalidade passada/presente/futura, se afirmando existencialmente e

profissionalmente "no mesmo movimento em que essas temporalidades vão se definindo, social e culturalmente. É menos a sorte dos recortes dos conhecimentos, das ciências e das técnicas, o que nos conforma, do que a sorte dos tempos-ciclos da formação humana" (ARROYO, 2000, p. 32). O fim estabelecido pela relação educador/educando, mediada pelo mundo, se dá em um espaço não meramente físico, ou em um tempo meramente cronológico, mas num tempo/espaço ontológico, histórico e cultural.

A unidade do tempo/espaço histórico em que se processa a relação sujeito-educador/mundo-da-educação pressupõe a existência do educando, pois educar, como já tratamos anteriormente é uma ação intencional que visa o mundo e o educando. O educador, como todo ser-Para-si, é consciência que necessita incondicionalmente do outro para existir. O educando é fundamental ao ser do educador. Ao defender a sua liberdade, tornando-se ação em direção a um fim almejado, o ser livre do educador atinge sua verdadeira condição ao considerar o outro e a sociedade como um todo. "Educadores e educandos (liderança e massa), co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não sé de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento" (FREIRE, 1987, p.56). A liberdade do sujeito somente tem sentido se tomada numa dimensão social.

> Mesmo quando você se sente, individualmente, *mais* livre, se esse sentimento não é um sentimento *social,* se você não é capaz de usar sua liberdade recente para ajudar os outros a se libertarem através da transformação global da sociedade, então você só está exercitando uma atitude individualista no sentido do *empowerment*[32] ou da liberdade (FREIRE, 1986, p. 135).

Educadores e educandos, encontrando-se no conflito fecundo da existência, atribuem sentido à sua temporalidade, à sua situação, à sua historicidade. E sendo a história polissêmica, implica dizer que outras consciências, que se relacionam entre si e com o mundo, também atribuem seu sentido à situação que os contextualiza. A história está aberta às várias perspectivas e possibilidades intencionadas pelos sujeitos que a constroem. Assim, o encarceramento existencial é tão possível quanto a própria liberdade. Humanização e desumanização caminham juntas no trilhar histórico da humanidade.

Não por menos que invariavelmente na história, a educação é cerceada na possibilidade de se constituir como um fenômeno da emancipação do homem. A história tem o sentido que os homens a dão, sendo que tal sentido, por sua vez, se manifesta como

[32] *Empowerment,* segunda a tradutora da obra, significa a) dar poder a algo ou a alguém, b) ativar a potencialidade criativa, d) desenvolver a potencialidade criativa do sujeito, d) dinamizar a potencialidade do sujeito.

fenômeno à consciência dos homens. Pressupõe o mundo e a consciência, o objetivo e o subjetivo, o Ser e o Nada. Por isso que, fundamentado nessa relação intencional e dialética, Sartre afirma: "o homem faz a história na mesmíssima medida em que ela o faz" (SARTRE apud JOLIVET, 1968, p. 127).

Os sujeitos da educação – educadores e educandos – são assim os mesmos sujeitos da existência, que na construção permanente do seu ser no tempo e no mundo, se vêem diante das possibilidades múltiplas de humanização, mas também se deparam com a desumanização como viabilidade histórica. O homem é o sujeito que se humaniza, mas também invariavelmente é o sujeito que se desumaniza. Segundo Paulo Freire,

> É por estarmos este ser em permanente procura, curioso; é por estarmos sendo este ser dado à aventura e à paixão de conhecer, para o que se faz indispensável à liberdade que, constituindo-se na luta por ela, só se é possível porque "programados" não somos, porém determinados; é por estarmos sendo assim que vimos nos vocacionando para a humanização e que temos, na desumanização, fato concreto na história, a distorção da vocação. Jamais, porém, outra vocação humana. Nem uma nem outra, humanização e desumanização, são destino certo, dado, sina ou fato. Por isso mesmo é que uma é vocação e outra, distorção da vocação (...) A utopia, porém, não seria possível se faltasse a ela o gosto pela liberdade, embutido na vocação para a humanização. (FREIRE, 1993, p.99).

Embora seja a humanização uma vocação humana, não é garantida ao homem como uma dádiva ou destino certo, mas conquistada na ação, no construir-se cotidiano e histórico. Temos a desumanização também como uma possibilidade humana, pois como Sartre nos demonstrou, "não há alienação a não ser de um homem livre" (SARTRE, 1986, p. 39). Para a construção do ser livre, a situação presente impõe ao sujeito um posicionamento político e existencial: escolhermos a liberdade e garantimos aberto esse precedente ontológico do homem ou escolhermos a alienação como uma forma de fugirmos da responsabilidade de sermos livres. Em ambos os casos, somos liberdade de escolha.

É certo que a ação educativa do ser educador não visa o fracasso, pois a sua vocação mais original é a humanização. Contudo, a possibilidade do fracasso está posta nas relações que estabelecemos com o mundo e com o outro. Cabem aos sujeitos da *práxis* educativa escolhê-la ou não; agir de modo a tentar fugir da responsabilidade de ser livre ou engajar-se rumo às possibilidades da verdadeira humanização. Negar o sentido mesmo da educação ou recolocá-la no seu percurso teleológico.

O educador, ao intencionar o fenômeno educativo no plano reflexivo da consciência, é o ser pelo qual o "nada" vem ao mundo da educação. É o ser que nadifica a educação e a

coloca na retomada teleológica de seu próprio sentido. Que desnuda o absurdo da burocracia, do contingente, do descaso por parte das políticas públicas, a violência, a tecnocracia, vivenciando e sentindo na pele todas as dificuldades de uma educação desvirtuada de seus fins. É o educador que reduz a nada toda essa crosta de desumanização que encobre o "ser mesmo" da educação, fazendo com que se constitua como fundo para que o fenômeno educação se manifeste na sua essência, no que há de significativo, e retome a sua "vocação" teleológica.

> Em linguagem fenomenológica, a teleologia deve ser entendida como uma fenda aberta do processo pelos sujeitos capazes de uma intenção projetiva. A teleologia é a transcendência característica da liberdade, embora esta também se situe na facticidade. Melhor dizendo: é pela teleologia que a dialética se verifica entre o intrínseco e o extrínseco ao processo. E a revolução não deve ser entendida como mero resultados de determinismos históricos, nem mesmo como objeto de uma teleologia intrínseca, mas com o fim que os sujeitos se propõem e que, como tal, é capaz de negar uma situação global anterior para promover uma outra. A revolução, também ela, não é mero produto, mas é produzida, é feita e vivida pelos sujeitos da história (REZENDE, 1990, p. 81).

Na concepção sartreana, o mais importante não é aquilo que fizeram do homem, mas "pelo que ele chega a fazer daquilo que se fez dele" (SARTRE, 1987c, p. 152). Ou seja, o mundo objetivo possui a força que condiciona o homem em razão do poder nadificador, político e existencial dos sujeitos que o significaram no passado e que, no presente, se manifesta de uma maneira encorpada e virulenta às consciências. Contudo, a *práxis* dos sujeitos do presente possui a capacidade de nadificar esse passado, negando-o ou afirmando-o, para também nadificar o futuro, colocando no campo das possibilidades de busca do vir-a-ser, do não-existente, do que ainda falta. "Dizer de um homem o que ele 'é', é dizer ao mesmo tempo o que ele pode e reciprocamente: as condições materiais de sua existência circunscrevem o campo de suas possibilidades" (SARTRE, 1987c, p. 152).

Assim, o mal-estar é um dado, um ser-Em-si que não pode por si mesmo se constituir como um móbil dos atos humanos. A ação é uma possibilidade essencialmente humana. É projeção do sujeito em direção ao não-ser de sua própria humanidade. Somente a consciência que intenciona um fim é dotada da capacidade de agir. O fim (*télos*) somente é desvelado ao mundo pela consciência que o intenciona. Desse modo, o projeto humano de superação do sofrimento imposto pelo mal-estar é o que fará com que este se mostre insuportável à condição do ser educador.

> Portanto, esse sofrimento não poderia ser por si mesmo um *móbil* para seus atos. Exatamente o contrário: é ao fazer o projeto de modificá-lo que o

> sofrimento parecer-lhe-á insuportável. Significa que deverá ter tomado distância com relação a ele e operado uma dupla nadificação: por um lado, com efeito, será preciso que posicione um estado de coisas ideal como puro nada presente; por outro, que posicione a situação atual como nada em relação a este estado de coisas. Terá de conceber uma felicidade vinculada à sua classe como puro possível – ou seja, presentemente como certo nada; de outra parte, retornará a situação presente para iluminá-la à luz desse nada e para nadificá-la, por sua vez, declarando: "*Não sou feliz"* (SARTRE, 1997, p. 538).

O educador não desiste do sentido de educar simplesmente pelo "efeito" das forças coercitivas do mal-estar. A desistência é também uma escolha intencionada pela consciência, muito embora seja uma escolha impregnada de má-fé. Ao não vislumbrar nenhuma possibilidade, que não seja a resignação e a desistência, o educador opta por sua própria objetivação aparente. Aliena-se para se ver livre da responsabilidade de agir rumo às possibilidades de humanização. Seu projeto fundamental que se funda no ato de escolher-se para fazer-se está garantido, mesmo na alienação. Contudo, a sua ação, embebida de uma inércia alienante, abre mais um precedente da desumanização no mundo. Mostra os caminhos da alienação e corrobora a idéia de desumanização como viabilidade nas relações entre os homens.

O princípio da *responsabilidade* do ser-Para-si, a que Sartre se refere, leva o educador à angústia de ter que carregar o fardo da escolha, pois o seu posicionamento político e existencial pela humanização ou desumanização é uma escolha que possui um caráter individual, mas também traz o peso da dimensão universal. Ao escolher, o educador estará atribuindo um sentido ao mundo que extrapola os limites de sua estrita individualidade, pois é uma ação que também compromete seus pares, os educandos, o sentido da educação, a concepção de sociedade e de mundo, definindo assim uma possibilidade que abrange toda a humanidade. Essa concepção está muito presente nas próprias palavras de Sartre, quando afirma:

> O homem é responsável pelo que é. Desse modo, o primeiro passo do existencialismo é o de por todo o homem de posse e de submetê-lo à responsabilidade total de sua existência. Assim, quando dizemos que o homem é apenas responsável por si mesmo, não queremos dizer que o homem é apenas responsável pela sua estrita individualidade, mas que ele é responsável por todos os homens. (...) Ao afirmarmos que o homem escolhe a si mesmo, queremos dizer que cada um de nós se escolhe, mas querermos dizer também que, escolhendo-se, ele escolhe todos os homens. (...) Se, por um lado, a existência precede a essência, e se nós queremos existir ao mesmo tempo que moldamos nossa imagem, essa imagem é válida para todos e para toda nossa época. Portanto, a nossa responsabilidade é muito maior do que poderíamos supor, pois ela engaja a humanidade inteira. Se eu sou um operário e se escolho aderir a um sindicato cristão em vez de ser

> comunista, e se, por essa adesão, quero significar que a resignação é, no fundo, a solução mais adequada ao homem, que o reino do homem não é sobre a terra, não estou engajando apenas a mim mesmo: quero resignar-me por todos e, portanto, a minha decisão engaja toda a humanidade (SARTRE, 1987b, p. 6-7).

O educador é responsável por si e pela contextura de sentido ao mundo e, por isso, é também responsável pelo mundo.

Educar, por ser um ato humano, é esperança que visa um fim. A *práxis* educativa, que abarca o tempo/espaço da situação dos sujeitos que a vivenciam, não pode senão ser compreendida como "prática da liberdade", como já anunciava Paulo Freire, uma forma de aprender/ensinar a ser livre por meio de uma opção político-existencial. É engajamento.

A consciência intenciona o mundo e o historiciza. A idéia de nadificação se vincula não a uma dimensão meramente contemplativa, mas na ação, no trabalho, no projeto humano de se fazer livre. A essência de ser educador é a sua própria existência, uma essência livre de ser, para ser livre, para fazer-se livre e, assim, contribuir para a defesa da liberdade, esse precedente aberto na humanidade e que necessita sempre ser construído na cotidianidade para possuir uma dimensão universal. A consciência é consciência histórica por ser historicidade, ou seja, ela se faz a cada instante nas relações micro, de maneiras mil e universalmente significativas.

Como relação homem/mundo, a ação intencional que movimenta o educador rumo a seus possíveis só pode ser compreendida como determinação do sujeito no sentido de fazer-se livre, mas com a consciência de que o conceito de liberdade não se restringe a "obter tudo o que se quer", mas determinar-se a querer. A ação rumo à liberdade não é a garantia do êxito, pois como bem define Sartre, o êxito não importa em absoluto à condição do ser livre. Liberdade é o engajamento do sujeito, que ao escolher-se, escolhe para todos, é autonomia de escolha, posicionamento político e existencial, é intencionalidade, determinar-se a um fim.

O educador é um ser-livre-para-mudar, um ser livre no mundo, capaz de transcender o dado que a ele se manifesta. Seu ser se expressa no seu fazer, na sua ação, pois "ser é agir, e deixar de agir é deixar de ser" (SARTRE, 1997, p. 587). Sua ação é intencionalidade radical, pois é sempre a favor ou contra algo ou uma situação, em direção ao não-existente, um porvir não escrito ou vivenciado. É superação da realidade presente e abertura ao futuro possível. O sentido mesmo de ser do educador é comprometido com sua libertação e a libertação do fenômeno educação e se fundamenta no projeto original que constitui sua própria existência

como ser-Para-si: a transcendência do dado como existência-encarna-no-mundo, com o outro, na ação. Ao se saber e se fazer livre, se engaja rumo às próprias possibilidades.

Sendo assim, o ato de educar é a própria *práxis* do educador. Um fazer humano repleto de intencionalidade. Uma busca constante e permanente do inacabado, daquilo que está além do sentido presente das coisas, da realidade social, da cultura, dos valores, da ciência. É um revelar sempre novo, que não se dá por contente mediante o aparente acabamento da realidade. É a busca do sentido da realidade, na sua forma totalizante, polissêmica, desprovida de qualquer tipo de conceitos preestabelecidos, receitas da atitude natural ou científica. É uma ação que concebe o homem nas suas múltiplas dimensões, não fragmentando ou restringindo a realidade humana a qualquer tipo de determinismo, mas considerando-a na sua totalidade, como corpo-consciência em um mundo-vida. Uma consciência encarnada em um corpo sensível e consciente que pensa, reflete, raciocina, entende, compreende, imagina e sonha. Um ser que está encravado em um mundo vindo à consciência, por isso, um mundo marcado pela presença do humano que o encarna na existência, no sentido humano e na vivência desse mesmo sentido.

Educar é uma ação de encontro de sujeitos, educadores e educandos, em busca do seu ser. É abertura ao ser inalcançável do homem, à multiplicidade do real e às possibilidades humanas.

> A educação também só é possível porque a cada momento podemos colocar o mundo e a sociedade na qual existimos, os educadores e os educandos, os professores e os estudantes, não como realidades instituídas e acabadas, mas passíveis de ser repensadas e inventadas, enfim, destruídas e superadas enquanto velhas e, ao mesmo tempo, criadas como novas, diferentes das que até então existiam (COÊLHO, 1999, p. 97).

A ação não está restrita ao plano prático da existência, mas também pressupõe os sentimentos, os desejos, o sonho, a utopia. O imaginário é fundamental à ação que expressa a liberdade humana, pois "somente uma consciência capaz de imaginar pode apreender o sentido total da realidade" (SARTRE apud COÊLHO, 1999, p. 84).

> Sendo nadificação do mundo, da situação, enquanto condicionamento, e tornando possível a ultrapassagem do real, do mundo e da situação em direção ao irreal, do presente em direção ao ausente, a imaginação torna possível uma apreensão, uma consciência do mundo e de nossa situação de mundo (COÊLHO, 1999, p. 84).

A consciência não se desvincula da dimensão do imaginário. A ação imaginante é uma ação intencional; tende para algo que lhe é diferente e exterior. A situação se define também

em relação ao imaginário, pressupondo a estrutura imaginante da consciência, pois a consciência realizante é essa transposição do real rumo ao imaginário. Assim,

> Se perdemos, entretanto, a dimensão do imaginário, do sonho, da utopia, da história, do instituinte, da esperança inerente à existência e à ação humanas, dos trabalhos docente e discente, ou seja, da superação do velho e da produção do novo na escola, tudo parece maciço, definido, acabado, sem muito o que fazer, sem possibilidades, só nos restando curtir ou lamentar a vida (COÊLHO, 1999, p. 97-98).

Numa concepção fenomenológica existencial, o sentido da ação de educar se depara com a dimensão da esperança. Que sentido há em educar, se não vislumbrarmos a possibilidade de um porvir diferente da realidade presente que cerceia a nossa condição de ser humano?

O educar é a ação empreendida na esperança; uma forma de construí-la e de vivenciá-la, "não uma esperança pueril e tola, mas que se deve fundamentar" (COÊLHO, 1999, p. 98). Segundo o próprio Sartre,

> uma característica essencial da ação empreendida... é a esperança. E esperança é algo que significa que não posso empreender uma ação sem estar seguro de que a realizarei. E não penso... que essa esperança seja uma ilusão lírica: ela está na própria natureza da ação. Isto quer dizer que a ação, sendo ao mesmo tempo esperança, não pode estar destinada em seu princípio ao fracasso absoluto e certo. A idéia de fracasso não tem fundamento profundo em mim, neste momento: em contrapartida, a esperança, na medida em que é relação do homem com seu fim, relação que existe mesmo que o fim não seja atingido, é o que permanece mais presente em meus pensamentos (SARTRE, 1992, p. 15).

A esperança, portanto, não se reduz à idéia de "espera", passividade, mas de ação. Não é má-fé ou uma prática-inerte, mas relação da consciência com o mundo, nadificando-o para superá-lo. É *práxis* que une sentimento, desejo, reflexão e ação. "Se tudo isso é importante para qualquer ser humano, com muito mais razão o é para educadores e educandos, professores e alunos" (COÊLHO, 1999, p. 98).

É na esperança, que pressupõe o fazer, que o sentindo mesmo da ação educativa vai se consubstanciando para além de uma dimensão meramente técnica, ou formação científica. Ele está bem próximo dos sujeitos que fazem a educação, na sua cotidianidade, no seu viver presente em direção ao futuro. Um tempo/espaço construído na ética, na responsabilidade, na possibilidade de auto-superação, na busca da humanização perdida em algum canto do passado. A ação educativa somente tem sentido se vinculada à idéia de transformação do

homem, de abertura do ser a seus possíveis, que ao transformar-se, transforma a realidade de seus grupos, da sociedade, do mundo.

Educar é formar-se e formar o humano, contribuindo assim para a consolidação desse precedente ontológico na história da humanidade, pois o mundo é humano e não há outra possibilidade de transformação senão a partir da transformação do homem, dos homens. Educar é um fazer-se livre para libertar o mundo, o que permite a conclusão de que a liberdade é o fundamento e o fim de ser educador.

O educador é humano, e ao sê-lo traz em seu ser a angústia de ser irremediavelmente livre.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O HOMEM NÃO ESCAPA DA EDUCAÇÃO.
O HOMEM ESTÁ CONDENADO A SER LIVRE.

A temática a que nos propomos não encontra nestas últimas páginas um termo conclusivo. A questão continua aberta a outros olhares, perspectivas e às possibilidades próprias do exercício da hermenêutica. Contudo, gostaríamos de encerrar nossa leitura do sentido de ser educador nesses tempos de mal-estar docente, explorando um pouco mais o círculo temático filosófico que fundamenta esta pesquisa: *a ontologia fenomenológica existencial.*

Vimos que o pensamento de Sartre é um bom exemplo da tradição filosófica herdada de Husserl que se caracteriza pela liberação da ontologia do problema histórico deixado pela *metafísica clássica*: o dilema *idealismo versus realismo.* Se por um lado, Husserl resolvera a questão dando ao sujeito do conhecimento e à consciência transcendental um papel preponderante, por outro, a filosofia sartreana contribuiu para a resolução do impasse a partir da radicalização da concepção de intencionalidade estabelecida pela relação entre o *Ser* e o *Nada.* Segundo Bornheim,

> A preocupação com o problema do fundamento apresenta-se como uma constante da filosofia de Sartre. O título de sua obra principal já revela a linha diretriz básica que deve possibilitar o seu esclarecimento: trata-se do ser e do nada, de um ensaio de ontologia. Trata-se, pois, de elucidar os mesmos problemas que acompanham o núcleo de toda a tradição da Metafísica ocidental. E Sartre inicia seu livro com a constatação de que "pensamento moderno realizou um progresso considerável reduzindo o existente à série das aparições que o manifestam". O que aparece constitui o que se chama de fenômeno. E o relevo dado ao fenômeno pelo pensamento moderno ter-se-ia tornado possível graças a supressão de diversos dualismos: interior ou coisa em si e exterior ou manifestação da coisa em si, ato e potência, essência e aparência. Pela eliminação desses dualismos visar-se-ia a estabelecer o "monismo do fenômeno" (BORNHEIM, 2003, p. 26).

A noção “moderna” de fenômeno e intencionalidade, elaborada por Husserl e tomada como ponto de partida para a elaboração e constituição do pensamento de Sartre, contribuiu decisivamente para a superação de todos os dualismos que tendem a separar a consciência e o mundo**.** E é justamente a superação desses dualismos, que vigoraram de maneira contundente ao longo da história da filosofia, que nos permite, nestas últimas páginas, pensar o ser da educação na sociedade contemporânea.

No sentido da ontologia fenomenológica, a educação se constitui no tempo/espaço do humano. É o homem e é o mundo, distintos em essência, mas sem qualquer dualidade que possa cindir essa relação. A formação e o desenvolvimento humano é a relação do homem com o mundo e no tempo, implicando a totalidade do ser e da existência, formando uma unidade sintética inseparável. Além disso, “o próprio homem, o indivíduo biológico, é um todo: necessidade, trabalho, prazer nas condições históricas dadas” (SARTRE, 1966, p. 27).

A totalidade inerente ao ser do homem, defendida por Sartre, se constitui na base fundamental de uma concepção de educação verdadeiramente humanizadora. Cada ser humano é um “ainda-não-ser”, já que é dotado da implenitude e o único ser vivo que tem a real necessidade e verdadeira capacidade de educação, esse “poder-ser” voltado para o futuro do indivíduo e da humanidade. Temos a incumbência de nos transformar a partir das condições que nos são dadas pelo mundo com o qual nos relacionamos. Assim, cada ser humano é essa construção permanentemente inacabada, esculpida por suas próprias ações e por sua capacidade de nadificação do mundo. A educação nessa perspectiva é, assim, a formação humana na sua totalidade, em todas as suas dimensões: cognitiva, afetiva, estética, moral, política e tantas outras dimensões próprias da realidade do homem.

São os seres humanos, a partir da sua relação com o seu mundo e as condicionantes políticas, sociais e ideológicas do seu contexto, quem define os rumos que serão dados à sua formação humana e a de seus pares. A prática educativa é existencial e política. Quando se educa – e sempre se educa, inevitavelmente – o fazemos visando fins políticos, filosóficos, sociológicos, estéticos, morais, éticos, afetivos e tantas outras dimensões humanas puderem existir. Educação é, sobretudo, intencionalidade.

O fundamento da intencionalidade afirma a importância dos educadores para a construção de um ideal de educação comprometido com o processo de humanização. Posto que humanos, os educadores que intencionam a dimensão política e existencial que permeia

sua prática, são os sujeitos que, ao se voltarem para o mundo da educação e aos sujeitos educandos, atribuem significado ao tempo e ao espaço da prática educativa.

É nessa perspectiva, que Paulo Freire afirma que o ser humano está no mundo e com o mundo. Não somente vive, mas existe, pois traz consigo a capacidade ou possibilidade de ligação, como ser existente, com o mundo objetivo que o envolve. Homens e mulheres se relacionando com o seu contexto, dinamizando o mundo. Nos sujeitos e em seus contextos, no aqui e agora de cada um, pela relação que estabelecem entre si e com o mundo, é que constitui a situação-limite na qual estão imersos, produzindo nesses sujeitos o ideal e a ação para a liberdade. Por isso que para Freire, "a humanização é uma vocação humana" (FREIRE, 1993, p. 99). Por suas próprias palavras,

> Somente homens e mulheres como seres "abertos", são capazes de realizar a complexa operação de, simultaneamente, transformando o mundo através de sua ação, captar a realidade e expressá-la por meio de sua linguagem criadora. E é enquanto capazes de tal operação, que implica em "tomar distância" do mundo, objetivando-o, que homens e mulheres se fazem *com* o mundo. Sem esta objetivação, mediante a qual igualmente se objetivam, estariam reduzidos a um puro estar no mundo, sem conhecimento de si mesmos nem do mundo. Os animais, por sua vez, estão simplesmente no mundo, incapazes de objetivar-se e ao mundo. Rigorosamente falando, vivem uma vida sem tempo, nela submersos, sem a possibilidade de emergir dela, ajustados e aderidos a seu contorno. (...) Homens e mulheres, pelo contrário, podendo romper esta aderência e ir além do mero estar no mundo, acrescentam à vida que têm a existência que criam. Existir é, assim, um modo de vida que é próprio ao ser capaz de transformar, de produzir, de decidir, de criar, de recriar, de comunicar-se. (...) o sujeito existente reflete sobre sua vida, no domínio mesmo da existência e se pergunta em torno de suas relações com o mundo. O domínio da existência é o domínio do trabalho, da cultura, da história, dos valores – domínio em que os seres humanos experimentam a dialética entre determinação e liberdade (FREIRE, 2001, p.77-78).

Paulo Freire apresenta os conceitos de *liberdade e humanização* numa dimensão política e existencial. Tomados aqui como termos inseparáveis, esses conceitos são fundamentais no debate sobre a possibilidade/necessidade de transformação do ser do homem rumo à sua essência inalcançável.

É da essência humana a possibilidade de nos humanizarmos. No entanto, como se refere a uma dimensão humana, como humano é o próprio conceito de homem, a sociedade do espetáculo coisifica a educação, como o faz com o próprio homem. O *Ser* humano, ao se deixar coisificar por meio da má-fé, coisifica também a educação.

Historicamente, a educação foi desvinculada de sua característica principal, fundada no princípio da formação humana na sua totalidade. Isso porque, como já tratamos no

decorrer deste trabalho, o sentido atribuído pela sociedade do mal-estar a restringe a um conceito meramente mercadológico e institucionalizado, distanciando-a da dimensão ontológica humanizadora.

> A sociedade atual, ao contrário, privilegia a dimensão instrumental da cultura. Fragmentados e circunscritos à esfera do instituído, o saber e a educação, a escola, a universidade, a teoria e a prática perdem sua especificidade, não sendo vistos nem assumidos como realidades, questões e processos abertos, a serem pensados e criados. Pelo contrário, têm sido reduzidos a entidades homogêneas, coisas a serem administradas, tornadas operacionais, funcionais, para as quais já se tem o saber prévio do especialista e as soluções adequadas. As preocupações e o fazer caminham, então, no caminho da eficácia, da produtividade, da quantidade, do produto, do mercado, do consumo, do funcionamento, do conhecimento, do saber instituído, do controle do pensamento e da ação dos docentes e discentes que, embora sujeitos do processo, agem como objetos o fossem (COÊLHO, 2001, p. 57).

Eis o espetáculo na educação! Tudo parece se resumir ao mercado, ao negócio, à coisificação do humano. Até mesmo a educação, posta que humana. Cabe mais uma vez buscarmos os questionamentos de Brandão:

> Que educação é esta: que impede o homem de ser; que limita a experiência do educando, encerrando-o dentro dos limites da escola e da sala de aula; que apresenta verdades feitas e incontestáveis; que não aceita que muitas vezes o outro tenha mais para nos ensinar que nós a ele; que não se adapta a diferentes realidades; que favorece a primazia do ter em detrimento do ser? (BRANDÃO, 1998, p.11).

A burocratização do processo educativo, sua crescente transformação em objeto, a coisificação dos sujeitos que ali vivem e a problemática educacional engendrada pelas mudanças sociais fizeram da educação institucionalizada um tempo/espaço demasiado burocrático e menos humano; produto da cientifização, da mudança social e das políticas educacionais descomprometidas com a dimensão formativa, humana e transformadora, o que representou o seu distanciamento em relação ao que há de mais importante no seu ser e à razão primeira pela qual existe*:* a vida das pessoas e a relação entre elas e com o mundo.

Esse mundo que nos é dado se constitui assim no cárcere que nos prende, mas é também a possibilidade que nos resta, pois é nele que se dá a nossa relação corpo-consciência/mundo-vida. Não haverá outro mundo ou outra vida para vivermos e para transformarmos. As "correntes" a serem rompidas são somente essas mesmas que nos prendem, hoje e aqui. Retomando Chauí: "somos parte do mundo, contamos nele e para ele, e é nosso parentesco carnal com ele que nos faz ver" (CHAUÍ, 1988, p. 59). Dessa relação,

portanto, indissociável entre o homem e o mundo vimos construindo nossa essência. É por isso que Sartre afirma que

> O Para-si surge em um mundo que a ele se mostra como *já visto,* cultivado, explorado, trabalhado em todos os sentidos e cuja contextura mesmo já está definida por essas investigações; e, no próprio ato pelo qual estende seu tempo, o Para-si se temporaliza em um mundo cujo sentido temporal já está definido por outras temporalizações: é o fato da simultaneidade. Não se trata aqui de um limite à liberdade, mas sim do fato de que é *nesse mundo mesmo* que o Para-si deve ser livre (SARTRE, 1997, p. 638).

Nesse sentido, a condição desumanizante produzida pela sociedade contemporânea, fruto de um longo processo de racionalização técnica e tecnológica por que passou o mundo nos últimos séculos, possui bases fortes, mas não ao ponto de não poderem ser questionadas pelas consciências que estão se relacionando entre si e com o mundo. A relação que o nosso corpo-consciência estabelece com o mundo-vida traz em si a possibilidade de transformação, de mudança.

A ontologia fenomenológica existencial de Sartre nos ajuda a compreender a educação numa perspectiva humanizadora, mostrando-nos que o ser mesmo da educação, da formação humana, possui uma outra lógica que diverge radicalmente da idéia estreita e pragmática de formação para o mercado, para a produtividade, para eficiência e para o consumo. A educação na perspectiva fenomenológica existencial é uma ação voltada para a vida, para a existência, uma formação que jamais se finda, posto que o homem é um ser em construção permanente, livre para ser, e dotado de uma existência ímpar, considerada nas suas múltiplas dimensões.

Na perspectiva da ontologia fenomenológica de Sartre, podemos conceber a aprendizagem não restrita à idéia de assimilação de conteúdos e informações. Aprender é o próprio sentido atribuído ao mundo, diz respeito sobretudo a uma formação omnilateral, que se refere às diversas dimensões do homem, os seus anseios, angústias, medos, perspectivas, limitações e possibilidades. Uma aprendizagem significativa e, por isso mesmo, humana, demasiado humana.

Esse é o sentido da educação tão menosprezado nesses tempos atuais. A proposta de educação a partir da ontologia fenomenológica existencial se fundamenta numa visão rigorosa e crítica do conhecimento e da realidade histórica, mas não desvinculada da dimensão do imaginário e de "uma tese de irrealidade" (SARTRE apud COÊLHO, 1999, p. 97). A realidade, nessa perspectiva, não é entendida como algo instituído, acabado, definido e determinista do ser do homem presente, mas uma possibilidade, um ponto de partida rumo a

um fim intencionado. Não se circunscreve em torno de si mesma, mas é algo fundamental para a transcendência do vir-a-ser do homem.

Assim, entre educação e existência não há distinção. O homem está condenado à liberdade, pois somente ele existe e, ao existir, educa e é educado. Se faz a si próprio, sem, porém, jamais se plenificar. Isso é da sua essência, a busca desse horizonte ontológico inalcançável. E é por isso que nossa existência, que precede nossa essência, está para a educação assim como está para o próprio futuro: nossa consciência intenciona educação e futuro, como uma forma de nos fazer humanos por meio dessa busca permanente de nossa essência que jamais se plenifica. O homem está condenado a ser livre. O homem não escapa da educação. Logo, educação é também liberdade.

> A liberdade é o fundamento de todas as essências, posto que o homem desvela as essências intramudanas ao transcender o mundo rumo às possibilidades próprias. (...) Com efeito, sou um existente que *aprende* sua liberdade através de seus atos; mas sou também um existente cuja existência individual e única temporaliza-se como liberdade. Como tal, sou necessariamente consciência (de) liberdade, posto que nada existe na consciência a não ser como consciência não-tética de existir. Assim, minha liberdade está perpetuamente em questão em meu ser; não se trata de uma qualidade sobreposta ou uma *propriedade* de minha natureza; é bem precisamente a textura do meu ser (SARTRE, 1997, p. 542-543).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Pedro M. S. Irreflectido e reflexão - Observações sobre uma tese de Sartre. In: SARTRE, Jean-Paul. *A Transcendência do Ego;* seguido de Consciência de Si e Conhecimento de Si. Tradução e introdução de Pedro M. S. Alves. Lisboa: Edições Colibri, 1994, p. 9-41.

ALVES, Rubem. O preparo do educador. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). *O Educador: vida e morte.* 11. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998, p. 13-28.

AMARAL, Roberto A. P. A textura do mundo*:* um ensaio fenomenológico. In: PEIXOTO, Adão José (org.) *Interações entre Fenomenologia & Educação*. Campinas – SP: Alínea, 2003, p. 53–62.

AQUINO, Tomás de. *Suma contra os gentios (SCG)*. Tradução D. Odilão Moura, D. Ludgero Jaspers O. S. B., rev. Luis A. de Boni. Porto Alegre: EDIPUCRS, EST, 1996, v. 2.

_____. *Sobre o ensino (De magistro);* Os sete pecados capitais. Tradução e estudos introdutórios Luiz Jean Lauand, 2. ed., São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ARISTÓTELES. *Metafísica.* Tradução de Edson Bini. 1. ed. Bauru: Edipro, 2006.

ARROYO, Miguel G. *Ofício de mestre*: imagens e auto-imagens. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. *Imagens quebradas.* Trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BORNHEIM, Gerd. *Sartre*: Metafísica e Existencialismo. São Paulo, SP: Perspectiva, 2003.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é Educação*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1995.

_____. Vida ou morte? Esperança ou desespero? In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.) *O Educador: vida e morte.* 11. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998, p. 9-12.

BRENTANO, Franz. *Psychologie du point de vue empirique.* Tradução para o francês de Maurice de Gandillac. Aubier, Éditions Montaigne. Paris, 1944.

CAPALBO, Creusa. *Fenomenologia e Ciências Humanas.* 3. ed. Londrina: Editora UEL, 1996.

CHAUÍ, Marilena. Janela da Alma, espelho do mundo. In: NOVAES, Adauto (org.) *O olhar.* São Paulo, SP: Cia das Letras, 1988, p. 31-63.

_____.*Convite à Filosofia.* São Paulo: Ática, 1995.

_____. O que é ser educador hoje? Da arte à ciência: a morte do educador. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). *O Educador: vida e morte.* 11. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998, p. 51-70.

CODO, Wanderley e VASQUES-MENEZES, Iône. Burnout: sofrimento psíquico dos trabalhadores em educação. In: *Cadernos de saúde do trabalhador.*INST – CUT. São Paulo, Kingraf, 2000, p. 03-54.

_____. O que é **burnout**? In: CODO, Wan**de**rley (Coord.). *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis, RJ: Vozes; Brasília, DF: CNTE; UnB, 2006, p. 239-254.

COÊLHO, Ildeu Moreira. *Sartre e a interrogação fenomenológica do imaginário.* Tese de Doutorado aprovada pelo Departamento de Filosofia, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP. São Paulo, 1978.

_____. Fenomenologia e educação. In: BICUDO, Maria A.V.; CAPPELLETTI, Isabel F. (orgs). *Fenomenologia*: uma visão abrangente da educação. São Paulo: Olho d'água, 1999, p. 53-104.

_____. Filosofia e educação. In: PEIXOTO. Adão José (Org.). *Filosofia, Educação e Cidadania.* Campinas, SP: Alínea, 2001, p. 19-70.

_____.A liberdade em Sartre. In: PEIXOTO, Adão José (Org.). *Concepções sobre fenomenologia.* Goiânia: Ed. UFG, 2003, p. 81-115.

DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo.* Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro, RJ: Contraponto, 1997.

DINIZ, Margareth. De que sofrem as mulheres-professoras? In: LOPES, Eliane Marta Teixeira Lopes (org.). *A psicanálise escuta a educação*. Belo Horizonte, Autêntica, 1998, p. 198-223.

ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, Antônio (Org.). *Profissão Professor.* Porto – Portugal: Editora Porto, 1995, p. 93-124.

_____ . *O mal-estar docente:* a sala de aula e a saúde dos professores. Tradução de Durley Carvalho Cavicchia. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

FIORI, Ernani Maria Fiori. Aprender a dizer a sua palavra (Prefácio). In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido.* 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia.* O cotidiano do professor. Tradução de Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. *Pedagogia do oprimido.* 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Pedagogia da esperança*: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

_____. *Ação cultural para a liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FRITCHE, Anna T. Cantoni. Burnout – uma ameaça à integridade do trabalhador como sérios prejuízos às organizações. In: *Terra e Cultura* – Cadernos de Ensino e Pesquisa UniFil – Centro Universitário Filadélfia, Ano XIX, nº 36, Londrina, janeiro/junho,2003.

GILES, Thomas Ranson. *História do Existencialismo e da Fenomenologia.* São Paulo: EPU, EDUSP, 1975.

GIROUX. Henry. *Os professores como intelectuais:* rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: ARTMED, 1997.

HEGEL, Georg W. Friedrich. *Fenomenologia do Espírito.* Tradução de Paulo Menezes; com a colaboração de Karl-Heing Efken e José Nogueira Machado. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

HEIDEGGER, Martin. *Ser e Tempo.* (Parte I). Tradução de Márcia de Sá Cavalcante. 9. ed.. Petrópolis: Vozes, 2000a.

_____.*Ser e Tempo.* (Parte II). Tradução de Márcia de Sá Cavalcante. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2000b.

HUSSERL, Edmund. *A idéia da Fenomenologia.* Tradução de Artur Mourão. Lisboa: Edições 70, 1990.

_____ . *A crise da humanidade européia e a filosofia.* Tradução de Urbano Zilles. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

_____. *Meditações cartesianas.* Tradução de Frank de Oliveira. São Paulo: Madras, 2001.

_____. *Idéias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica:* introdução geral à fenomenologia pura. Tradução de Márcio Suzuki. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2006.

JOLIVET, Régis. *Sartre ou a teologia do absurdo.* São Paulo: Editora Herder, 1968.

KANT, Immanuel. *Crítica da Razão Pura.* Tradução de Alex Marins. São Paulo: Martin Claret, 2006.

KONDER, Leandro. *O que é dialética.* São Paulo: Brasiliense, 2006.

LAUAND, Luiz Jean. Introdução. In: AQUINO, Tomás de. *Sobre o ensino (De Magistro), Os sete pecados capitais.* Tradução e estudos introdutórios Luiz Jean Lauand, 2. ed., São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização* . São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, Líbia L. de; LEITE, Tarciana de A.; NASS, Fátima. Da fragmentação humana à síndrome de Burnout. In: *Ratio* – Revista do Instituto Luterano de Ensino Superior de Ji-Paraná, número 08. ULBRA – Universidade Luterana do Brasil, jul./dez de 2003.

LUIJPEN, Wilhelmus Antonius Maria. *Introdução à fenomenologia existencial.* Tradução de Carlos Lopes de Matos. São Paulo: EPU, 1973.

MARTINS, Joel. A ontologia de Heidegger. In: BICUDO, Maria A. Viggianni; MARTINS, Joel. *Estudos sobre Existencialismo, Fenomenologia e Educação.* 2. ed. São Paulo: Centauro, 2006, p. 43-56.

MARX, Karl; ENGLES, Friedrich. *A Ideologia Alemã*. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1993.
_____; ENGELS, Friedrich. *O manifesto comunista.* Tradução de Maria Lúcia Como. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. *Miséria da Filosofia:* Resposta à Filosofia da Miséria de Proudhon. Tradução de Paulo Ferreira Leite, São Paulo: Centauro, 2001.

_____. *Contribuição à Crítica da Economia Política.* Tradução de Maria Helena Barreiro Alves, 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *O visível e o invisível*. Tradução de José Artur Gianotti. São Paulo: Perspectiva, 1984.

_____. *Fenomenologia da Percepção*. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo, SP. Martins Fontes, 1999.

MOUTINHO, Luiz Damon Santos. *Sartre*: existencialismo e liberdade. São Paulo: Moderna, 1995.

NUNES, Benedito. Apresentação. In: PLATÃO, *A República.* Tradução de Carlos Alberto Nunes. 3. ed. Belém: EDUFPA, 2000.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: Dalila Andrade Oliveira. (Org.). *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 13-37.

PEIXOTO, Adão José. *Concepções sobre Fenomenologia.* Goiânia-Go: Editora UFG, 2003.

PENHA, João da. *O que é existencialismo.* São Paulo: Brasiliense, 1982.

PLATÃO. *A República*. Tradução de Carlos Alberto Nunes, 3. ed. Belém: EDUFPA, 2000.

PUGLIESI, Márcio. Prefácio. In: HUSSERL, Edmund. *Meditações cartesianas.* Tradução de Frank de Oliveira. São Paulo: Madras, 2001, p. 9-18.

REIS, Geovana. O fracasso escolar na SME de Goiânia de 1997 a 2000. (des)encontros com Agenda Internacional. In: SILVA, Aurora Helena F; EVANGELISTA, Ely G. S. (Organizadoras). *Caminhando e abrindo caminhos:* trajetória de uma rede municipal de educação. Goiânia. Editora da UFG, 2004, p. 263-284.
REZENDE, Antônio Muniz de. *Concepção fenomenológica da educação.* São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990.

SARTRE, Jean-Paul; et. all. *Marxismo e Existencialismo:* Controvérsia sobre a dialética. Tradução de Luiz Serrano Pinto. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro 1966.

_____. *Entre quatro paredes.* São Paulo: Abril Cultural. 1977.

_____ .*Sartre no Brasil:* A Conferência de Araraquara – Filosofia Marxista e Ideologia Existencialista. Tradução de Luiz Roberto Salinas Fortes. Rio de Janeiro: Paz e Terra; São Paulo: UNESP, 1986.

_____. A imaginação. In**:** *Sartre.* Coleção Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1987a, p. 33-107.

_____. O Existencialismo é um Humanismo. In**:** *Sartre.* Coleção Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1987b, p. 01-32.

_____.Questão de Método. In**:** *Sartre.* Coleção Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1987c, p. 109-191.

_____. *A esperança agora:* entrevistas de 1980. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.

_____. *A transcendência do ego.* Tradução de Pedro M. S. Alves. Lisboa: Edições Colibri, 1994a, p. 43-83.

_____.*Consciência de si e conhecimento de si.* Tradução de Pedro M. S. Alves. Lisboa: Edições Colibri, 1994b, p. 85-130.

_____. *O imaginário:* psicologia fenomenológica da imaginação. Tradução de Duda Machado. São Paulo: Ática, 1996.

_____. *O Ser e o Nada* – Ensaio de Ontologia Fenomenológica. Tradução de Paulo Perdigão. Petrópolis, Rj: Vozes, 1997.

_____.*Crítica da razão dialética.* Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a.
_____. *Saint Genet:* Ator e Mártir. Tradução de Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Vozes, 2002b.

_____. *A Náusea.* Tradução de Rita Braga. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

_____. *Esboço para uma teoria das emoções.* Tradução de Paulo Neves. Porto Alegre: L&PM, 2007.

STAROBINSKI. J. Jean-Jacques Rousseau. *A transparência e o obstáculo.* Tradução de Maria Lúcia Machado, São Paulo: Cia das Letras, 1991.

VAZ, Henrique Cláudio de Lima. A significação da Fenomenologia do Espírito (Apresentação). In: HEGEL, Georg W. Friedrich. *Fenomenologia do Espírito.* Tradução de Paulo Menezes; com a colaboração de Karl-Heing Efken e José Nogueira Machado. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 13-24.

ZILLES, Urbano. A fenomenologia como método radical. In: HUSSERL, Edmund. *A crise da humanidade européia e a filosofia.* Tradução de Urbano Zilles. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996, p. 7-55.

ZUBEN, Newton Aquiles Von. Merleau-Ponty, a sombra da filosofia, a razão e o ser-no-mundo. In: PEIXOTO, Adão José (Org.). *Concepções sobre fenomenologia.* Goiânia: Editora UFG, 2003, p. 33-59.

Livros Grátis

(http://www.livrosgratis.com.br)

Milhares de Livros para Download:

Baixar livros de Administração
Baixar livros de Agronomia
Baixar livros de Arquitetura
Baixar livros de Artes
Baixar livros de Astronomia
Baixar livros de Biologia Geral
Baixar livros de Ciência da Computação
Baixar livros de Ciência da Informação
Baixar livros de Ciência Política
Baixar livros de Ciências da Saúde
Baixar livros de Comunicação
Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE
Baixar livros de Defesa civil
Baixar livros de Direito
Baixar livros de Direitos humanos
Baixar livros de Economia
Baixar livros de Economia Doméstica
Baixar livros de Educação
Baixar livros de Educação - Trânsito
Baixar livros de Educação Física
Baixar livros de Engenharia Aeroespacial
Baixar livros de Farmácia
Baixar livros de Filosofia
Baixar livros de Física
Baixar livros de Geociências
Baixar livros de Geografia
Baixar livros de História
Baixar livros de Línguas

Baixar livros de Literatura
Baixar livros de Literatura de Cordel
Baixar livros de Literatura Infantil
Baixar livros de Matemática
Baixar livros de Medicina
Baixar livros de Medicina Veterinária
Baixar livros de Meio Ambiente
Baixar livros de Meteorologia
Baixar Monografias e TCC
Baixar livros Multidisciplinar
Baixar livros de Música
Baixar livros de Psicologia
Baixar livros de Química
Baixar livros de Saúde Coletiva
Baixar livros de Serviço Social
Baixar livros de Sociologia
Baixar livros de Teologia
Baixar livros de Trabalho
Baixar livros de Turismo