

Consciência, intencionalidade e liberdade: contribuições de Sartre na formação do sujeito

Consciousness, intentionality and freedom: Sartre's contributions to the formation of the subject

Simone Alexandre Martins Corbiniano¹
Thelma Maria de Moura Bergamo¹

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo investigar os conceitos fundamentais da obra de Sartre, como a consciência, a liberdade e a intencionalidade, em articulação com as questões da educação, pondo em evidência a passagem do plano da espontaneidade ao plano do refletido na formação do sujeito. O problema da pesquisa se desenvolve em meio às possibilidades da educação como racionalidade histórica e crítica, capaz de promover, em alguma medida, a abertura ao ser, seja esta abertura de ordem ética, social ou epistemológica. O artigo suscita uma reflexão breve, com base no pensamento de Sartre, das condições racionais nas quais a educação possa se dilatar, estendendo-se ao projeto de humanidade, em cujas condições históricas os sujeitos possam reconhecer que sua existência e seu saber não estão prontos, não estão dados *a priori*, porquanto precisam ser permanentemente conquistados. As análises do estudo levam a compreender que a formação de sujeitos livres e responsáveis não se constitui, senão, por meio das ações éticas. Especialmente neste campo, a educação pode compartilhar das conquistas que o pensamento de Sartre apresenta na ultrapassagem ao instituído.

Palavras-chave: educação; formação; consciência; liberdade; intencionalidade.

DOI: 10.1590/0104-4060.44632

1 Instituto Federal Goiano. Fundamentos da Educação. Goiânia, Goiás, Brasil. Rua 88, nº 310 – Setor Sul. CEP: 74085-010. E-mails: simone.alexandre@ifgoiano.edu.br; thelma.moura@ifgoiano.edu.br

ABSTRACT

The study sets out to investigate the fundamental concepts of Sartre's work, such as consciousness, freedom and intentionality organized around the issues of education, highlighting the passage from a level of spontaneity to the project of reason in the formation of the subject. The theme of the research is carried out in the midst of the possibilities of education as historical and critical rationality, capable of promoting, to some extent, openness to being, whether it is ethical, social or epistemological. Based on Sartre's thinking, the article presents a brief reflection on the rational conditions in which education could be expanded, extending into a project for humanity, with historical conditions in which subjects can recognize that their existence and knowledge are not readymade nor given *a priori*, but must be constantly acquired. The analyses lead one to understand that the formation of free and responsible subjects is only constituted through ethical actions. In this field, in particular, education can share the achievements that Sartre's thinking presents on it transcending what has been established.

Keywords: education; formation; consciousness; freedom; intentionality.

A questão decisiva parece ser a de que o homem não está subordinado à natureza, e muito menos à realidade instituída, mas tão somente à liberdade. Desdobra-se, neste pensamento de Sartre, um projeto emancipatório e exigente, que corrobora a racionalidade que se concretiza na liberdade e responsabilidade. Seja no contexto mais amplo da formação humana, seja na educação escolar, a compreensão de homem e de racionalidade implicadas na obra do autor contemporâneo parece somente fazer sentido para outro tipo de sociabilidade e de formação, diferentes dos estabelecidos e normalizados. Abrir-se à racionalidade dialética é, pois, conviver com o vir a ser histórico, que se opõe à perspectiva predominantemente positiva, de modo a conceber outra noção de homem: *sem equipamento, sem instrumental*.

Invoca-se, aqui, o sujeito fora das convenções, cuja condição instituinte, na *práxis* individual, se afirma de forma múltipla e inacabada, tendo como ponto de partida a consciência como instância de inteligibilidade do agir. Esta é, na verdade, uma instância de síntese da relação entre o *eu* e *outro*, e, noutro campo, da relação entre o sujeito e o objeto. Cabe, ainda, valorizar a imaginação e sua riqueza simbólica, do mesmo modo que se celebra a atitude objetiva na cultura escolar. Os valores da imaginação rompem, em alguma medida, com o embotamento sobre a criação, tornando-se emergência do saber.

A compreensão da formação humana, tanto quanto da educação escolar com base nessa racionalidade crítica, leva à revolução de paradigmas. Se, na

cultura escolar, os sujeitos têm, por vezes, renunciado à reflexão, cedendo à suposta segurança de um mundo previamente dado, o fazem como partícipes da objetividade predominantemente fundada nos conhecimentos pragmáticos e imediatos. Priorizar conteúdos e métodos que estão instituídos pelo hábito na formação escolar alimenta uma racionalidade conservadora que se compraz na irreflexão. Cabe desconfiar da cultura centrada tão somente no valor utilitário do tempo, dos currículos e dos títulos, para abrir novos caminhos na compreensão da formação e da racionalidade.

O ser da consciência e a passagem ao plano da reflexão

À medida que se possa desmistificar a ideia de que a realidade está instituída e interiorizada no homem, cria-se espaços importantes para compreender que a consciência e a liberdade não são, senão, o próprio *movimento* para ser consciência, o movimento para ser liberdade. No movimento de construção racional, individual e coletiva, o sujeito histórico se elabora até alcançar o estado em que suspende em alguma medida sua determinação singular, para procurar a inteligibilidade dialética intrínseca ao gênero humano. (SARTRE, 1960). Ora, sem interioridade, sem bagagem, sem conteúdos, sem saberes acumulados, como conceber o sujeito do conhecimento tão indispensável na educação da modernidade?

Em *A transcendência do Ego*, Sartre (1994, p. 45-46) afirma que a consciência é constituinte, possível ao sujeito “[...] a partir do momento em que executa a redução. Mantém-se que é mesmo ela que constitui a nossa consciência empírica, essa consciência ‘no mundo’, essa consciência com um ‘eu’ psíquico e psicofísico.” Esta consciência individuada, instituinte, não coincide com o mundo; ela é, por natureza, diferente dele, “a consciência e o mundo surgem simultaneamente” (SARTRE, 1968, p. 29), por isso, a consciência e o mundo não se confundem, tanto quanto não se separam.

Definindo-se pela intencionalidade, a consciência transcende a si mesma. De acordo com Sartre (1994, p. 47), a unidade de consciências ativas é o objeto transcendente que permite considerar, por exemplo, que “[...] dois mais dois são quatro. Sem a permanência desta verdade eterna, seria impossível conceber uma unidade real e haveria tantas operações irreduzíveis quantas as consciências operatórias.” Na intencionalidade da consciência, o *eu* aparece no nível de uma subjetividade transcendental como um centro de permanência e de suportes para a experiência. Todavia, é preciso compreendê-lo como um sujeito livre do peso

subjetivo da identidade individual, alforriado, também, do realismo de um sujeito empírico, institui-se a consciência no transcurso da relação na qual a alteridade se funda em instâncias que interligam o *eu* e o *outro*, sem privilégios a uma parte.

Na intencionalidade da consciência, o movimento que se elabora não é o do princípio subjetivo de unificação da consciência. Contrariamente, é expressão da transcendência do próprio objeto apreendido por ela: “O objecto é transcendente às consciências que o apreendem e é nele que se encontra a sua unidade”. (SARTRE, 1994, p. 47). Neste sentido, a simultaneidade existente entre a consciência e o mundo, para que eles possam *ser*, implica uma exterioridade de ambos à própria consciência. A realidade funda-se nesse exceder-se em que ao mesmo tempo se dão a consciência e o mundo, pois “[...] ser é estourar no mundo, é partir dum nada de mundo e de consciência para subitamente se-estourar-consciência-no-mundo”, afirma Sartre (1968, p. 29). A consciência unifica-se em um Eu individualizante, mas escapa de si mesma, excedendo-se como intencionalidade.

Sartre, citando Aristóteles, afirma que “é o desejável que move o desejante” (1994, p. 56). Assim, a intencionalidade é própria da consciência que se deflagra, movendo-se para fora, em direção ao mundo, tornando-o um objeto para a consciência: “O objeto está diante dela, com a sua opacidade característica, mas ela é pura e simplesmente consciência de ser consciência desse objeto, é a lei de sua existência”. (SARTRE, 1994, p. 48). A consciência de ser consciência *de algo* indica que o movimento dessa racionalidade é o de pôr e apreender os objetos fora dela, por meio de várias formas possíveis de consciência e suas representações. De acordo com Sartre (1968), o conhecimento é uma dentre outras formas possíveis à consciência, que pode, também, imaginar, sentir, amar, odiar, perceber, excedendo-se sempre pela intencionalidade própria de sua natureza, que é ser *consciência de*.

Sendo a consciência posicional de algum objeto, e não posicional de si mesma, constitui-se como consciência irrefletida, na qual não se encontra um Eu. Para Sartre (1994), o que existe é a consciência do que deve ser apreendido como consciência não posicional da consciência. Isso significa que o homem está imerso no mundo entre as coisas, e elas, por sua vez, são constitutivas da unidade da consciência e se mostram atrativas ou repulsivas em si mesmas. Nesse sentido, não há um Eu: “Não há lugar para *mim* a este nível e isto não provém de um acaso, de uma falta de atenção momentânea, mas da própria estrutura da consciência.” (SARTRE, 1994, p. 52-53).

Na consciência irrefletida não existe um Ego em forma de interioridade. O Eu, para Sartre (1994), não se confunde com a consciência, mas dá-se por meio dela. Como totalidade autônoma que não depende de um inconsciente, a consciência irrefletida se lança ao mundo com sua natureza de transcendência,

e se excede a si mesma “[...] apreendendo no objecto a qualidade de desejável”. (SARTRE, 1994, p. 57), de odiável, de belo, ou de horrível. Contudo, “[...] no caso da reflexão, e apenas nesse caso, a afectividade é posta por ela mesma como desejo, temor, etc.” (SARTRE, 1994, p. 57). Por isso, somente no que concerne à reflexão, pode-se pensar em certos estados da consciência, como ódio, amor, medo – não como representações na consciência – mas como ação da própria consciência, ação que é intenção, movimento de furtar-se à espontaneidade.

Sartre estabelece, assim, os horizontes em que a consciência assume a forma de um ser para si. Tal postulado encontra suas bases no fato de que

[...] o *Ego* não é, directamente, unidade das consciências reflectidas. Existe uma unidade *imane*nte destas consciências: é o fluxo da consciência que se constitui ele mesmo como unidade dele mesmo – e uma unidade *transcendente*: os estados e as acções. O *Ego* é unidade dos estados e das acções – facultativamente, das qualidades. Ele é unidade de unidades transcendentis e é ele mesmo transcendente. É um pólo transcendente de unidade sintética, tal como o pólo-objecto da atitude irrefletida. Só que este pólo aparece apenas no mundo da reflexão. [...] A reflexão tem limites de direito e de facto. É uma consciência que põe uma consciência. (SARTRE, 1994, p. 59).

A reflexão é, por natureza, incompatível com uma consciência espontânea, os móbéis do conhecimento apresentam suas causas, visto que a consciência é um sistema questionante, cujo plano distingue-se da consciência irrefletida. O *Eu penso* dá-se somente por meio do pensamento, sendo apreendido pela intuição, embora, não se dê sempre de modo absoluto. Especialmente, neste ponto, o interesse educativo pode aproveitar as conquistas que o pensamento de Sartre apresenta na ultrapassagem aos princípios da essência, à dedução empirista, ao subjetivismo, para projetar a formação noutra direção, a do advento da existência do próprio ser-no-mundo, o ser completo em sua totalidade. O ser de conflito, multiplamente determinado, afirma-se como sujeito concreto de seu próprio tempo. É desejável que a educação como uma forma histórica e crítica promova, dentro de limites possíveis, a abertura ao ser, tendo como ponto de partida a liberação do sujeito das cristalizações de verdades que levam às relações de dominação, sejam de ordem ética ou epistemológica.

Educação e realização do ser no mundo como consciência e liberdade

A abertura crítica se inicia no entendimento de que todos os fatores de normalização, sejam da vida ética ou do conhecimento, não determinam o *ser*, não correspondem a nenhum fundamento necessário. Tratar da educação, nesse contexto, é considerar as possibilidades do sujeito fora do campo egocêntrico e do campo totalitário, para inseri-lo no campo da reflexão. Nesse sentido, Sartre (1994, p. 75) elucida que “[...] o *cogito*, se é correctamente executado, é apreensão de uma consciência pura, sem constituição de estado nem de acção.” No entanto, o Eu, nesse caso, não é, necessariamente, unidade direta de consciência pura e impessoal.

Considerando os limites da redução fenomenológica esclarecidos por Sartre, deve-se compreender o Eu no plano da reflexão, porque “[...] a consciência produz-se em face dele e vai para ele, vai juntar-se-lhe”. (SARTRE, 1994, p. 76). A concepção de Ego que Sartre apresenta no campo transcendental, ao fim e ao cabo, prescinde da estrutura egológica. Pode-se dizer, mais precisamente, que o Ego “[...] é um *nada*, visto que todos os objetos físicos, psicofísicos e psíquicos, todas as verdades, todos os valores estão fora dele, visto que o meu Eu [*Moi*] deixou, ele mesmo, de fazer parte dele.” (SARTRE, 1994, p. 76). Todavia, o Ego é possibilidade de consciência.

Ao indicar que os sentimentos, os estados psíquicos, além do próprio Ego, não são uma propriedade exclusiva e particular, Sartre afirma outra compreensão para as questões do conhecimento, retirando deste toda compreensão de posse, pois as coisas no mundo não são simples conteúdos da consciência e da percepção atual do indivíduo. A ideia de formação ganha questões importantes que estão na contramão de um ensino enrijecido pelo apego ao conhecimento instituído, antes mesmo de qualquer esforço de reflexão.

O conhecimento de um lado é exterior à consciência, e de outro, é relativo à consciência, justamente por constituir-se no próprio movimento da consciência de pôr-se fora, no mundo. Para Sartre (1968, p. 29), vale a compreensão “[...] que Husserl considera a consciência um facto irreduzível que nenhuma imagem física pode representar. Excepto, talvez, a imagem rápida e obscura do estouro. Conhecer é *estourar para*”. Na escola de cultura geral, formar a racionalidade é provocar a consciência em direção ao objeto de conhecimento. Encontrar o objeto é, para o sujeito, encontrar-se, ou ainda, é reencontrar-se no momento de um renascimento da consciência.

De acordo com Sartre (1994), a consciência tem disposição de ligar-se aos vários estados de consciência de modo intuitivo. Se assim não fosse, a cons-

ciência deixaria de ser causa para ser objeto do Ego, e como objeto, a consciência seria passividade, não poderia pôr os outros objetos e a si mesma como temas de reflexão. Ou ainda, como objeto, o Ego seria concebido como uma entidade absoluta, como se pode observar nas concepções da psicologia moderna, em que há um rompimento questionável entre a objetividade e a subjetividade. Nesse contexto, os princípios intelectuais tornam-se domesticáveis, e por isso os valores educativos se degeneram, aderindo aos princípios de utilidade.

Contudo, o Eu se emancipa e é construtor da realidade somente à medida que a consciência transborda a ela mesma, projetando-se nele, identificando-se em alguma medida com ele: “Só a consciência absoluta existe como absoluta”. (SARTRE, 1994, p. 82). Para a cultura subjetivista da sociedade, a posição de Sartre parece aniquilar o Ego, tornando o sujeito um vazio de impessoalidade. Contudo, essa concepção é, de fato, redentora do Ego ao apresentar as condições pelas quais o pensamento somente é possível à medida que negue, efetivamente, a passividade, isto é, o plano da reflexão não é objeto da espontaneidade do ego. A reflexão está no movimento da consciência de pôr o mundo e ela mesma de modo, radicalmente, instituinte. O aspecto teórico-metodológico do pensamento de Sartre afirma-se na ação, aviva a mobilidade do pensamento e, desse modo, leva ao exame crítico das formas mecanicistas arraigadas à cultura intelectual.

O conhecimento se realiza no esforço de síntese entre a consciência e o mundo, desdobra-se fazendo emergir o sujeito concreto, o ser de múltiplas determinações antropológicas, sociais, psicológicas, históricas que carrega as marcas da atividade racional. Sartre sublinha que o sujeito não tem a posse dos conhecimentos e a realidade que se lhe desdobra não é objeto de sua subjetividade particular. A consciência não provém do Eu, mas dirige-se para ele, “[...] alcança-o, deixa-o entrever-se sob sua límpida espessura, mas ela dá-se antes de tudo como espontaneidade *individuada e impessoal*”. (SARTRE, 1994, p. 78).

Revela-se, neste ponto, a questão apresentada por Sartre (1994, p. 79), segundo a qual o homem está sempre acometido por uma angústia, pelo fato mesmo de encontrar-se em meio a uma criação incansável da qual seu *eu* não é imediatamente o agente. Contudo – graças a uma unidade transcendente e unificadora da consciência – ele goza de plena liberdade e criação. Subjaz, deste contexto, um psiquismo em permanente movimento dialético, cujo centro é marcado pela liberdade fundamental pela qual cada ser se faz pessoa.

Se “a consciência não tem ‘interior’, é simplesmente o exterior dela própria”. (SARTRE, 1968, p. 29). Pode-se acrescentar, então, o fato da ausência de ruptura entre sujeito e objeto, ou, entre consciência e mundo, considerando que a articulação entre ambos não pode ocorrer senão como duas faces de uma mesma realidade a consolidar. Em função disso, a realidade somente pode existir mediante a ação que é, por natureza, intencional. “Toda ação deve ser

intencional”. (SARTRE, 1997, p. 540); do contrário, não seria ação: a intencionalidade implica a realização consciente de um projeto. Embora não seja sempre possível prever todas as consequências e desdobramentos de um ato, a ação como intencionalidade pressupõe, necessariamente, “[...] o reconhecimento de um ‘desideratum’, [...] ou uma *negatividade*”. (SARTRE, 1997, p. 537), pois a intencionalidade consiste, de certo modo, em uma busca de ajuste do resultado à intenção.

Toda a formação do sujeito está intrinsecamente ligada à intencionalidade, já que o homem afirma sua própria humanidade no conjunto de seus atos: antes e depois da ação, para o homem, somente há a liberdade, cuja realização se faz no encontro das liberdades situadas historicamente. A liberdade não provém do interior do ser, muito menos do seu exterior de modo que ele necessite aceitá-la; está fundada na “[...] insustentável necessidade de fazer-se ser até o mínimo detalhe. Assim, a liberdade não é *um ser*: é o ser do homem”. (SARTRE, 1997, p. 545).

A liberdade funda-se no movimento para libertar-se, para irromper barreiras, afirmando-se sempre na total abertura e desprendimento que lhe confere, a cada momento, o caráter de liberdade: “Não existe liberdade dada; é preciso conquistar-se às paixões, à raça, à classe, à nação, e conquistar junto consigo os outros homens.” (SARTRE, 1999, p. 55-56). O móbil da ação para Sartre é a própria liberdade, “[...] o que conta, neste caso, é a figura singular do obstáculo a vencer, da resistência a superar; é ela que dá, em cada circunstância, sua feição à liberdade.” (SARTRE, 1999, p. 55-56).

Se a mudança é um fator dinâmico da razão, cabe lembrar que a causa da mudança é a liberdade que possibilita conceber a realidade de outro modo. A liberdade é sempre a possibilidade concreta para a consciência e sua ação no mundo, porquanto é sempre possibilidade histórica de realizar algo de outro modo. Neste sentido, seja como educador, pessoa ou humanidade, sempre nos encontramos diante de escolhas e de questões éticas que, em alguma medida, revelam nossa condição de partícipes na determinação da realidade como ela é.

Não poderia ocorrer de outro modo, já que o sujeito é um ser, cuja existência “temporaliza-se como liberdade.” (SARTRE, 1997, p. 543). Sendo a liberdade o princípio fundamental da ação humana, ela se constitui no plano da ética, indissolivelmente ligada à responsabilidade no tocante às ações. Segundo afirma Coêlho (1999, p. 101), “[...] a ética é indispensável. Sem ela, temos o império da força, da violência e dos interesses individuais, privados e mesquinhos”. O sentido da educação nesse âmbito é especialmente o de atualizar a intenção, propiciar a ocasião de fazer-se pessoa em seu movimento na liberdade, para a liberdade. À educação e à escola é propícia a compreensão da necessidade de resistir ao autoritarismo; cultivar a reflexão ao elaborar-se como um “[...]”

projeto humano que abrange ações, escolhas, análises, reflexões e processos de ensino e de aprendizagem.” (BICUDO, 1999, p. 11). Um projeto que significa lançar-se adiante, atualizando-se, no mundo, como consciência e liberdade.

A questão da formação está no plano em que professores, alunos e toda a cultura da escola não hesitem ante as possibilidades de pensar e agir de outro modo. Os conhecimentos que se apresentam nos livros didáticos, nos programas de curso, nos projetos pedagógicos, somente de modo indireto podem ser postos como objetos para a liberdade de pensar e agir. O ponto de partida da formação é, antes, o de perscrutar a *forma* que orienta, ou ainda, a racionalidade que conduz tal formação. E essa decisão pede uma mudança de foco que rompe com a compreensão da escola como prolongamento do senso comum.

Sartre (1997) se opõe a toda e qualquer ética da heteronomia. Para ele, o que deve mover a ação não é uma vontade exterior à consciência, assim como não é uma vontade subjetiva movida por um conjunto de desejos e paixões: “O ato racional ideal, pois, seria aquele para o qual os móveis fossem praticamente nulos e inspirados unicamente por uma apreciação objetiva da situação. O ato irracional ou passional será caracterizado pela proporção inversa”. (SARTRE, 1997, p. 552). Portanto, a liberdade é objetivamente situada, com vistas ao outro. Agindo, o homem afirma sua liberdade e, ao mesmo tempo, compromete-se com a humanidade.

Tal questão está interligada ao fato de que a consciência posicional de um objeto ocorre acompanhada da consciência não posicional da liberdade. A consciência é liberdade, não apenas como possibilidade em relação ao mundo, mas, sobretudo, como o princípio da ação que se torna constitutiva do objeto mundo. O dinamismo desse pensamento requer uma compreensão pedagógica que promova o pensamento e a criação num esforço efetivo de formação provocadora e de emancipação intelectual. A formação crítica em relação aos conhecimentos afirmativos se insere no campo do cuidado e do rigor com o conhecimento: “O método existencialista não terá outro meio senão o ‘vaivém’, determinará progressivamente a biografia, aprofundando a época”. (SARTRE, 1960, p. 87), aprofundando as relações. Nessa formação, não há lugar para o comodismo, pois explicitar os sentidos implícitos do real torna-se possível quando se dedica, realiza, cultiva, eleva, estuda rigorosamente.

Por isso, o mundo não é conteúdo de consciência. As possibilidades da consciência não se limitam à memória ou à cognição, pois adentram outras dimensões, como a imaginação, a sensibilidade, a reflexão. Apenas a consciência fundada na liberdade pode reconhecer o próprio *ser-livre* do homem. Para isso, é preciso cultivar a liberdade e, especialmente, refletir melhor acerca da natureza do próprio ensino. Nesta perspectiva, Ildeu Coêlho (1999) elucida que

[...] a educação também é intencionalidade, abertura ao ser, ao existente, às múltiplas dimensões do real, ao mundo humano, à liberdade. Perde, assim, sua dimensão essencialmente intelectual, conteudística, sendo fundamental trabalhar com as crianças e jovens as várias dimensões do ser humano, e não apenas a intelectual, além de oferecer a todos a possibilidade de domínio das várias linguagens: ciências, tecnologia, informática, filosofia, literatura, poesia, artes plásticas, música, teatro, cinema, desporto. Educar e educar-se é ensinar e aprender as ciências e a tecnologia, ensinar e aprender a falar e a escrever de acordo com a norma culta, a ver e ouvir a natureza, o mundo, o outro, a sociedade, o professor, o aluno, a história, bem como ensinar e aprender os limites e possibilidades da educação, do conhecimento, da ciência e da tecnologia. (COELHO, 1999, p. 89).

A formação comprometida com os fins humanos dá abertura ao ser. Não cabe, nesse contexto, uma formação meramente adaptativa, visto que não há liberdade estabelecida, pois o cultivo da liberdade na ação consciente só existe à medida que ela é realizada pelos homens. Por isso, superar impedimentos à mobilização do sujeito em relação à sua condição de liberdade e de responsabilidade diante do mundo constitui-se em um ideal da educação. Enfrentar abertamente as contradições que isso gera, na escola, não é fácil, contudo, torna-se indispensável, à medida que se compreende que somente a ação dá ao ser a possibilidade de conhecer e encontrar correspondência com o objeto. Essa ação é também autocrítica, ela resiste ao previamente determinado pela superação do *sub-homem*. O ser deve cultivar em si a consciência de sua humanidade: seus meios não são, senão, homens mesmos que se sabem livres e que se dirigem, intencionalmente, a outros homens livres. A natureza radical do pensamento de Sartre (1968, 1997, 1999) leva a presumir que é preciso transgredir, em alguma medida, ao sujeito adaptado ao mundo da produção. Cabe questionar a formação unilateral, centrada tão somente nas habilidades e nos conhecimentos utilitários para, noutro plano, cultivar o sujeito livre e responsável por suas escolhas e ações no mundo.

Conhecimento, dimensão ética e formação crítica: conclusão

Em sua obra *Que é a literatura?*, Sartre (1999) interpõe questões acerca da condição do escritor, sua liberdade e engajamento: quanto mais lúcido se

torna o homem, passando do plano da espontaneidade ao plano do refletido, mais torna seu engajamento uma mediação para si mesmo e para os outros. De acordo com Sartre (1999), em virtude de seu livre projeto, pesa sobre o escritor certo compromisso em razão do papel que ele mesmo se atribui, além daquele que a sociedade lhe dirige. Todavia, o que por último determina sua condição de escritor é sua liberdade e sua responsabilidade em relação à dignidade ou às injustiças que sua obra literária pode, de algum modo, ajudar a reforçar ou contestar no mundo. Qualquer dos caminhos que o escritor decidir percorrer com seu engajamento, acarretará um “[...] movimento pelo qual ele se eleva do nível do imediato até a retomada reflexiva de sua condição é o movimento de toda a sua raça [humana]”. (SARTRE, 1999, p. 64).

Tomemos emprestado o posicionamento de Sartre sobre a disposição ética do escritor, para parafrazeá-lo cuidadosamente em contexto diverso do literário. Considerando o engajamento do escritor como uma metáfora para o papel do educador, especialmente no que se refere às imbricações morais e políticas de ambos na formação humana, cabe ao professor se estender a um projeto de humanidade que leve as pessoas a reconhecerem a liberdade e a responsabilidade que nelas se inscrevem como sujeitos concretos, participantes, portanto, de uma vida histórica elaborada a cada momento e não de uma vida natural, plena de espontaneidade. Cabe reconhecer que tal projeto de liberdade e de intencionalidade não está pronto: precisa ser permanentemente conquistado por meio das ações éticas, políticas, estéticas, afetivas, literárias, educativas.

Na continuidade da metáfora, o educador, assim como o escritor, precisa manter-se aberto e crítico em relação ao comprometimento humano e social de suas próprias ações livres, cujo engajamento em determinada direção, de todo modo, caracteriza uma mediação ética relevante junto a toda a humanidade. Seja como homem, escritor, ou educador, cabe negar-se às condições conformistas e autoritárias que tornam a inteligência submissa e heterônoma. Reagir contra este estado de espírito no contexto escolar é contrapor-se à apologia da facilidade que gera “[...] o talento subjugado, voltado contra si mesmo, é a arte de tranquilizar por meio de discursos harmoniosos previsíveis”. (SARTRE, 1999, p. 88).

Conhecer é “[...] arrancar-se da úmida intimidade gástrica para prosseguir aí afora, para além de si”. (SARTRE, 1968, p. 29). Logo, a dedicação e o prazer da leitura, por parte do educador, torna-se uma postura diante do mundo que se transforma, por sua vez, em um engajamento referencial para os estudantes que compreendem a importância de sua própria formação. Diante do notório encurtamento dos aspectos éticos e teóricos da formação, é preciso questionar os rumos do compromisso humano, político e histórico que cabe aos mestres e também aos estudantes. Tomando a título especulativo os mestres e estudantes,

em correlação com os nexos éticos do escritor e do leitor, seremos levados a verificar o seguinte:

[...] de que maneira o escritor, que se considera essencial para o universo, poderia querer sê-lo para as injustiças que esse universo encerra? No entanto, é necessário que o seja; mas se ele aceita ser criador de injustiças, é num movimento que as supera rumo à sua abolição. Quanto a mim, que leio, se crio e mantenho em existência um mundo injusto, não posso fazê-lo sem que me torne responsável por ele. E toda a arte do autor consiste em me obrigar a *criar* aquilo que ele *desvenda* – portanto, em me comprometer. Eis que nós dois arcamos com a responsabilidade pelo universo. E precisamente porque esse universo é sustentado pelo esforço conjugado de nossas duas liberdades [...]. (SARTRE, 1999, p. 50).

Nesse campo ético, em que duas faces diferentes e dialeticamente opostas são mutuamente livres e responsáveis, cabe, notadamente, refletir que nenhum caminho a tomar é *inocente*. Como situar a condição do sujeito diante da formação que ele participa e promove? O sujeito responde menos diante da obra educativa, que o escritor diante da obra literária? Sabemos que estas questões não são simples dilemas éticos. A formação enseja a procura de espaços de pensamento em que ela e a história se cruzam, seja num limite tenso do sujeito concreto, seja requerendo as necessidades do pensamento. Sartre situa a questão do conhecimento e da ética num lugar a construir: Sem proprietários, sem cânones e também sem neutralidade, o labor da formação só pode ser obra da consciência liberta, da consciência em movimento, da consciência que, sem imanência ou pretensão, explode “[...] na rua, na cidade, no meio da multidão, coisa entre as coisas, homem entre os homens”. (SARTRE, 1968, p. 31). Elabora-se a formação na trama de significações a realizar, cujo engajamento do educador, do estudante, assim como de todo sujeito da cultura – não é fortuita – decorre das conquistas persistentes da razão.

REFERÊNCIAS

- BICUDO, M. A. V. A contribuição da fenomenologia à educação. In: BICUDO, M. A. V.; CAPPELETTI, M. I. F. (Orgs.). *Fenomenologia: uma visão abrangente da educação*. São Paulo: Olho d'água, 1999. p. 11-52.
- COÊLHO, I. M. Fenomenologia e educação. In: BICUDO, M. A. V.; CAPPELETTI, M. I. F. (Orgs.). *Fenomenologia: uma visão abrangente da educação*. São Paulo: Olho d'água, 1999. p. 53-104.
- SARTRE, J. P. *Critique de la raison dialectique: Thórie des ensembles pratiques*. Tome I, précédé de Question de méthode. Paris: Gallimard, 1960.
- SARTRE, J. P. Uma idéia fundamental da fenomenologia de Husserl: a intencionalidade. In: SARTRE, J. P. *Situações I*. Tradução de: GOMES, Rui M. Lisboa: Europa-América, 1968. p. 28-31.
- SARTRE, J. P. *A transcendência do Ego, seguido de Consciência de si e conhecimento de si*. Tradução de: ALVES, Pedro M. S. Lisboa: Colibri, 1994.
- SARTRE, J. P. *O ser e o nada: ensaio de ontologia fenomenológica*. 9. ed. Tradução e notas de: PERDIGÃO, Paulo. Petrópolis: Vozes, 1997.
- SARTRE, J. P. *Que é a literatura?* 3. ed. Tradução de: MOISÉS, Carlos F. São Paulo: Ática, 1999.
- SARTRE, J. P.; LÉVY, B. *A esperança agora: entrevistas de 1980*. Tradução de: BORGES, Maria Luiza X. de A. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.

Texto recebido em 06 de janeiro de 2016.
Texto aprovado em 28 de janeiro de 2016.

