



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**INSTITUTO DE CULTURA E ARTE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA - PROFFILO**

**ESTÊVÃO MARCOS QUEIROZ VIANA**

**LIBERDADE COM RESPONSABILIDADE NA RELAÇÃO COM O OUTRO:  
CONTRIBUIÇÕES DA FILOSOFIA PARA A FORMAÇÃO ÉTICA DOS  
ESTUDANTES NO ENSINO FUNDAMENTAL**

**FORTALEZA**

**2023**

ESTÊVÃO MARCOS QUEIROZ VIANA

LIBERDADE COM RESPONSABILIDADE NA RELAÇÃO COM O OUTRO:  
CONTRIBUIÇÕES DA FILOSOFIA PARA A FORMAÇÃO ÉTICA DOS ESTUDANTES  
NO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Filosofia - PROF-FILO da Universidade Federal do Ceará, como requisito para obtenção do título de Mestre em Filosofia.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Fátima Maria Nobre Lopes.

FORTALEZA

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

- V6671 Viana, Estêvão Marcos Queiroz.  
Liberdade com responsabilidade na relação com o outro : contribuições da filosofia para a formação ética dos estudantes no ensino fundamental / Estêvão Marcos Queiroz Viana. – 2023.  
153 f.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Instituto de cultura e Arte, Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Fortaleza, 2023.  
Orientação: Prof. Dr. Fátima Maria Nobre Lopes.
1. Ensino de Filosofia. 2. Compromisso Ético. 3. Liberdade. 4. Responsabilidade. I. Título.  
CDD 100
-

ESTÊVÃO MARCOS QUEIROZ VIANA

LIBERDADE COM RESPONSABILIDADE NA RELAÇÃO COM O OUTRO:  
CONTRIBUIÇÕES DA FILOSOFIA PARA A FORMAÇÃO ÉTICA DOS ESTUDANTES  
NO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Mestrado  
Profissional em Filosofia - PROF-FILO da  
Universidade Federal do Ceará, como requisito  
para obtenção do título de Mestre em Filosofia.

Aprovada em: 20/04/2023.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Fátima Maria Nobre Lopes (Orientadora)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Ivanilde Apoluceno de Oliveira  
Universidade Estadual do Pará (UEPA)

---

Prof. Dr. Adauto Lopes da Silva Filho  
Universidade Federal do Cariri (UFCA)

À Darlla, minha amada esposa e companheira  
de jornada.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, em quem acredito e tenho fé, pela sua misericórdia e amor.

À minha esposa, Darlla, pelo seu amor, companheirismo e incentivo.

Aos meus pais, Clébia e Cícero, pelo amor incondicional, incentivo e orações.

À minha querida orientadora, professora Dr<sup>a</sup>. Fátima Maria Nobre Lopes, por sua amizade, por sua dedicação e por compartilhar seus conhecimentos e virtudes.

Aos demais membros da Banca Examinadora, os professores Dr<sup>a</sup>. Ivanilde Apoluceno de Oliveira e Dr. Adauto Lopes da Silva Filho, que se disponibilizaram a contribuir com o meu desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional.

Aos professores do PROF-FILO, pelas contribuições acadêmicas e por todo o incentivo para a conclusão deste trabalho.

Aos meus alunos, por serem o motivo de seguir lutando pela educação humanista.

Aos professores colegas de trabalho, pelo companheirismo.

E à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), cujo apoio financiou este trabalho, por meio do Código de Financiamento 001.

Às vezes você me pergunta  
Por que é que eu sou tão calado  
Não falo de amor quase nada  
Nem fico sorrindo ao seu lado  
Você pensa em mim toda hora  
Me come, me cospe, me deixa  
Talvez você não entenda  
Mas hoje eu vou lhe mostrar  
Eu sou a luz das estrelas  
Eu sou a cor do luar  
Eu sou as coisas da vida  
Eu sou o medo de amar  
Eu sou o medo do fraco  
A força da imaginação  
O blefe do jogador  
Eu sou, eu fui, eu vou  
Eu sou o seu sacrifício  
A placa de contramão  
O sangue no olhar do vampiro  
E as juras de maldição  
Eu sou a vela que acende  
Eu sou a luz que se apaga  
Eu sou a beira do abismo  
Eu sou o tudo e o nada  
Por que você me pergunta?  
Perguntas não vão lhe mostrar  
Que eu sou feito da terra  
Do fogo, da água e do ar  
Você me tem todo o dia  
Mas não sabe se é bom ou ruim  
Mas saiba que eu estou em você  
Mas você não está em mim  
Das telhas eu sou o telhado  
A pesca do pescador  
A letra "A" tem meu nome  
Dos sonhos eu sou o amor  
Eu sou a dona de casa  
Nos "peg-pagues" do mundo  
Eu sou a mão do carrasco  
Sou raso, largo, profundo  
Eu sou a mosca da sopa  
E o dente do tubarão  
Eu sou os olhos do cego  
E a cegueira da visão  
É, mas eu sou o amargo da língua  
A mãe, o pai e o avô  
O filho que ainda não veio  
O início, o fim e o meio  
O início, o fim e o meio  
Eu sou o início, o fim e o meio  
Eu sou o início, o fim e o meio

(GITA - Paulo Coelho Souza e Raul Santos Seixas, 1974)

## RESUMO

A sociedade brasileira atual tem exigido cada vez mais o debate em torno da ética. Questões tais como honestidade e justiça são sempre latentes. As ações das pessoas são cotidianamente postas em questão, visto que lidamos cotidianamente com problemas relativos à violência, à corrupção e à ausência de humanidade para com o outro. Tais questões são especialmente preocupantes quando se trata dos estudantes da educação básica, principalmente do ensino fundamental, que, durante a vida escolar, são instados a aprender e vivenciar os valores morais e sociais de uma forma padronizada, o que muitas vezes os impede de refletir sobre a sua existência no mundo e as suas próprias ações. Nesse sentido, impõe-se a questão da liberdade com responsabilidade e do compromisso ético. Para tratarmos dessa questão, tomamos como base teórica o pensamento do filósofo Jean-Paul Sartre. Para ele, os seres humanos se relacionam de forma compromissada, sem intermédios e determinações; são seres de reciprocidade. Essa reciprocidade remete ao compromisso ético, que não pode ser intermediado. Portanto, a alteridade em Sartre é eminentemente ética. Tomando essas considerações, o objetivo geral desta pesquisa é investigar se, no ensino de filosofia no nível fundamental, o pensamento de Sartre relativo às concepções de liberdade e responsabilidade, enquanto conteúdo programático, pode proporcionar, aos jovens, elementos de reflexão em torno das suas escolhas, ao ponto de levá-los a ações autônomas e cidadãs, contribuindo para a sua formação ética. Como objetivos específicos, temos: i) contextualizar historicamente o existencialismo segundo Jean-Paul Sartre, sua repercussão, sua visão da intelectualidade e engajamento nas lutas sociais, tendo como fio condutor o conceito de liberdade em conjunto com os conceitos subjacentes, tais como a responsabilidade, a ação, a má-fé e a angústia; ii) refletir sobre o compromisso ético segundo Sartre, enquanto responsabilidade universal, e as contribuições da educação e do ensino de filosofia para o agir ético dos estudantes; iii) analisar a contribuição para a reflexão dos jovens em torno do agir livre e responsável, a partir de um grupo de formação com estudantes do último ano do ensino fundamental e, finalmente, iv) verificar a aprendizagem dos conceitos pelos estudantes envolvidos no grupo de formação. Assim, nossa questão-problema é a seguinte: é possível que a filosofia em nível fundamental contribua, especialmente ao resgatarmos no pensamento de Sartre os conceitos de liberdade e responsabilidade, elementos para uma reflexão dos jovens em torno da sua formação ética e cidadã? Utilizamos a metodologia da pesquisa-ação, na perspectiva de um grupo de formação realizado por meio das seguintes etapas: 1) sensibilização, na qual buscamos chamar a atenção



dos estudantes para o tema “liberdade com responsabilidade”, a partir da perspectiva do existencialismo sartreano; 2) problematização, na qual propomos o debate de problemas filosóficos a partir das situações concretas visualizadas no filme *Escritores da Liberdade*; 3) conceituação, feita a partir do debate gerado por uma oficina de leitura de um excerto da obra *O Existencialismo é um humanismo* (1946) de Sartre e, por fim, 4) uma avaliação final da aprendizagem dos conceitos. Cada fase foi proposta a partir do debate suscitado pelo tema “liberdade com responsabilidade” junto aos estudantes que se propuseram a participar do grupo de formação, matriculados no 9º ano do ensino fundamental em uma escola pública de Pacatuba-CE, município da região metropolitana de Fortaleza. Cada fase foi finalizada com um questionário escrito, que nos serviu para a coleta de dados qualitativos. Assim, adotamos a coleta de dados de forma qualitativa e o método dialético para debater e construir sínteses sobre as questões abordadas. Como resultado da pesquisa, podemos afirmar que os conhecimentos envolvendo os conceitos de liberdade e responsabilidade, propostos por Sartre, podem tornar a aprendizagem mais significativa para os alunos, de forma a fazê-los refletir acerca das suas próprias ações, tendo em vista um clima de reciprocidade e de engajamento.

**Palavras-chave:** compromisso ético; ensino de filosofia; liberdade; responsabilidade.

## ABSTRACT

Today's Brazilian society has increasingly demanded the debate around ethics. Issues such as honesty and justice are always latent. People's actions are daily called into question, as we daily deal with problems related to violence, corruption and the lack of humanity towards the other. Such issues are especially worrying when it comes to basic education students, mainly elementary school students, who, during their school life, are urged to learn and experience moral and social values in a standardized way, which often prevents them from reflecting about his existence in the world and his own actions. In this sense, the issue of freedom with responsibility and ethical commitment is imposed. To address this issue, we take the thinking of the philosopher Jean-Paul Sartre as a theoretical basis. For him, human beings relate to each other in a committed way, without intermediaries and determinations; they are beings of reciprocity. This reciprocity refers to the ethical commitment, which cannot be intermediated. Therefore, alterity in Sartre is eminently ethical. Taking these considerations into account, the general objective of this research is to investigate whether, in the teaching of philosophy at the fundamental level, Sartre's thought regarding the conceptions of freedom and responsibility, as a syllabus, can provide young people with elements for reflection around their choices, to the point of leading them to autonomous and citizen actions, contributing to their ethical formation. As specific objectives, we have: i) historically contextualize existentialism according to Jean-Paul Sartre, its repercussion, its vision of intellectuality and engagement in social struggles, having as a guiding principle the concept of freedom together with underlying concepts, such as responsibility, action, bad faith and anguish; ii) reflect on the ethical commitment according to Sartre, as a universal responsibility, and the contributions of education and the teaching of philosophy to the ethical behavior of students; iii) analyze the contribution to the reflection of young people around free and responsible action, based on a training group with students in the last year of elementary school and, finally, iv) verify the learning of the concepts by the students involved in the group of training. Thus, our problem-question is the following: is it possible that philosophy at a fundamental level contributes, especially when we rescue Sartre's concepts of freedom and responsibility, elements for a reflection of young people around their ethical and citizenship formation? We used the action-research methodology, from the perspective of a training group carried out through the following steps: 1) awareness, in which we sought to draw students' attention to the theme "freedom with responsibility", from the perspective of Sartrean existentialism; 2) problematization, in which we propose the debate of philosophical

problems from the concrete situations visualized in the film *Writers of Freedom*; 3) conceptualization, based on the debate generated by a reading workshop on an excerpt from Sartre's work *Existentialism is a humanism* (1946) and, finally, 4) a final evaluation of the learning of the concepts. Each phase was proposed from the debate raised by the theme "freedom with responsibility" towards the students who proposed to participate in the training group, enrolled in the 9th grade of elementary school in a public school in Pacatuba-CE, a municipality in the metropolitan region of Fortaleza. Each phase ended with a written questionnaire, which served us to collect qualitative data. Thus, we adopted qualitative data collection and the dialectical method to debate and build syntheses on the issues addressed. As a result of the research, we can say that knowledge involving the concepts of freedom and responsibility, proposed by Sartre, can make learning more meaningful for students, in order to make them reflect on their own actions, in a view of a climate of reciprocity and engagement.

**Keywords:** ethical commitment; philosophy teaching; freedom; responsibility.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
COVID-19	(ou SARS-COV2) - Síndrome Respiratória Aguda e Grave causada pelo novo Coronavírus
DCRC	Documento Curricular Referencial do Ceará
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROF-FILO	Mestrado Profissional em Filosofia
UFC	Universidade Federal do Ceará

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>12</b>
<b>2</b>	<b>“A EXISTÊNCIA PRECEDE A ESSÊNCIA”: EXISTENCIALISMO, ENGAJAMENTO E O PAPEL DO INTELLECTUAL NA VISÃO SARTREANA</b> .....	<b>18</b>
<b>2.1</b>	<b>Um intelectual engajado no século XX - Sartre: o homem-século</b> .....	<b>19</b>
<b>2.2</b>	<b>A escrita como potência criadora: o engajamento intelectual na visão de Sartre e suas implicações na formação humana</b> .....	<b>31</b>
<b>2.3</b>	<b>A busca da liberdade como o fio condutor do pensamento de Sartre</b> .....	<b>42</b>
<b>3</b>	<b>“O INFERNO SÃO OS OUTROS”: O SER-PARA-O-OUTRO, O COMPROMISSO ÉTICO E A RESPONSABILIDADE. CONTRIBUIÇÕES ÉTICAS DO ENSINO DA FILOSOFIA</b> .....	<b>55</b>
<b>3.1</b>	<b>O Ser-Para-o-Outro e a fenomenologia do olhar</b> .....	<b>56</b>
<b>3.2</b>	<b>O compromisso ético como responsabilidade universal: contribuição da filosofia e seu ensino</b> .....	<b>69</b>
<b>3.3</b>	<b>Liberdade e responsabilidade podem ser aprendidas? Caminhos a trilhar em torno do agir</b> .....	<b>78</b>
<b>4</b>	<b>“O HOMEM NÃO É NADA ALÉM DO QUE ELE FAZ”: O ENSINO DA ÉTICA SARTREANA NO GRUPO DE FORMAÇÃO</b> .....	<b>86</b>
<b>4.1</b>	<b>Discussão metodológica e perfil dos sujeitos: liberdade com responsabilidade na relação com o outro por meio da proposta de um grupo de formação</b> .....	<b>87</b>
<b>4.2</b>	<b>O jovem em ação: discutindo os resultados da pesquisa sobre liberdade e responsabilidade no interior do grupo de formação</b> .....	<b>98</b>
<b>4.3</b>	<b>Filosofia e currículo no ensino fundamental: liberdade e projeto de vida</b> .....	<b>114</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>124</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>133</b>
	<b>APÊNDICE A - PROJETO DE PESQUISA NA ESCOLA - GRUPO DE FORMAÇÃO: LIBERDADE COM RESPONSABILIDADE NA RELAÇÃO COM O OUTRO</b> .....	<b>138</b>
	<b>APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE</b> .....	<b>152</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A sociedade brasileira tem exigido cada vez mais o debate em torno da ética. Questões tais como honestidade e justiça são sempre latentes. As nossas ações são cotidianamente postas em questão, visto que, historicamente, lidamos com problemas relativos às ações das pessoas em diferentes escalas, tais como a violência, a corrupção e a ausência de humanidade para com o outro.

Tais questões são especialmente preocupantes quando se trata dos estudantes, os jovens que, durante a sua vida escolar, são instados a aprender e vivenciar os valores morais e sociais, mas de uma forma moldada, como se devessem seguir unilateralmente normas estabelecidas pela sociedade, porém de um modo padronizado que, muitas vezes, os impede de pensar e refletir sobre a sua existência no mundo e sobre as suas próprias ações.

Não obstante, há uma preocupação nas políticas e legislações educacionais em defender princípios que possam levar os jovens a uma formação ética e cidadã. A título de exemplo, podemos citar a LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), que reza, no seu artigo 2º: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. A mesma preocupação se segue ao analisarmos os principais documentos curriculares, como a Base Nacional Comum Curricular e, no caso do Estado do Ceará, o DCRC (Documento Curricular Referencial do Ceará).

Podemos perceber que há uma preocupação com a formação do cidadão, cujo caminho aponta para uma formação voltada à liberdade e à solidariedade, tendo em vista um compromisso ético para com o outro. Essa formação perpassa sempre a questão dos valores que permeiam a sociedade e que incidem sobre os indivíduos.

Nesse sentido, impõe-se a questão da responsabilidade, do compromisso ético que possuímos uns com os outros. É nesse ponto que remetemos ao ensino da filosofia na educação básica, com destaque ao pensamento do filósofo francês Jean-Paul Sartre (1905-1980), para quem a liberdade é o componente ontológico próprio do ser humano.

Segundo o autor, somos livres e, mais ainda, somos “condenados a sermos livres” (SARTRE, 2014a, p. 24), pois carregamos conosco, a cada decisão que tomamos na nossa vida, “o peso do mundo inteiro” (SARTRE, 2014a, p. 20). Dito de outro modo, o ser humano é livre e faz escolhas o tempo todo, em cada situação que vivencia, ao passo que se torna um ser, pois,

como afirma o pensador, “a existência precede a essência” (SARTRE, 2014a, p. 19). O homem e a mulher são seres sem determinantes, em perpétuo devir.

Do mesmo modo, segundo o autor, homens e mulheres são seres-para-o-outro. O outro é aquele que me vê, minha relação com o outro e a dele comigo é compromissada e recíproca ainda que conflituosas, visto que são liberdades plenas. Nos constituímos enquanto seres-no-mundo a partir do olhar do outro, e essa reciprocidade se dá no compromisso ético entre mim e o outro, que não pode ser intermediado. Portanto, a alteridade em Sartre é eminentemente ética, e esse compromisso ético é universalizante, isto é, se dá perante toda a humanidade.

O presente trabalho tem como tema “Liberdade com responsabilidade na relação com o outro: contribuições da filosofia para a formação ética dos estudantes no ensino fundamental”. Nosso objetivo geral é investigar se, no ensino de filosofia no nível fundamental, o pensamento de Sartre relativo às concepções de liberdade e responsabilidade, enquanto conteúdo programático, pode proporcionar, aos jovens, elementos de reflexão em torno das suas escolhas, ao ponto de levá-los a ações autônomas e cidadãs, contribuindo para a sua formação ética.

Como objetivos específicos, temos: i) contextualizar historicamente o existencialismo segundo Jean-Paul Sartre, sua repercussão, sua visão da intelectualidade e engajamento nas lutas sociais, tendo como fio condutor o conceito de liberdade em conjunto com os conceitos subjacentes tais como a responsabilidade, a ação, a má-fé e a angústia; ii) refletir sobre o compromisso ético segundo Sartre, enquanto responsabilidade universal, e as contribuições da educação e do ensino de filosofia para o agir ético dos estudantes; iii) analisar a contribuição para a reflexão dos jovens em torno do agir livre e responsável a partir de um grupo de formação com estudantes do último ano do ensino fundamental e, finalmente, iv) verificar a aprendizagem dos conceitos pelos estudantes envolvidos no grupo de formação.

A partir dessas considerações, levantamos o seguinte questionamento: é possível que a filosofia em nível fundamental contribua, especialmente ao resgatarmos no pensamento de Sartre os conceitos de liberdade e responsabilidade, para uma reflexão dos jovens em torno da sua formação ética e cidadã? Esclarecemos que a cidade de Pacatuba-CE, localizada na Região Metropolitana de Fortaleza, onde lecionamos, contém a filosofia como componente curricular no ensino fundamental na rede pública municipal, na parte diversificada do currículo.

Para atingir tal objetivo, construímos um grupo de formação no qual ingressaram dez participantes matriculados na escola, esta localizada no município de Pacatuba-CE, na

região metropolitana de Fortaleza. Os encontros do grupo ocorreram em etapas, nas quais foram debatidos problemas filosóficos a partir de situações concretas, com apoio de recursos diversos, tais como música, cinema e oficina de leitura de texto filosófico da autoria de Sartre.

Foi necessário, para tanto, identificar as noções prévias que os estudantes possuem sobre liberdade e responsabilidade, isto é, como enxergam a si mesmos na relação com os outros sujeitos, especialmente colegas e professores, através da proposição de situações-problema cuja solução seja colocada pelo estudante de forma ativa, chegando à operacionalização dos conceitos de liberdade e responsabilidade.

A nossa hipótese em torno dessa questão consistiu numa conjectura de que o pensamento de Sartre no ensino da filosofia é eficaz para promover a obtenção dessa reflexão dos jovens sobre a liberdade com a responsabilidade, uma vez que os delineamentos postos pelo filósofo, principalmente nas suas obras *O Existencialismo é um Humanismo* (1946) e *O Ser e o Nada* (1943), não se tratam simplesmente de normas prescritivas voltadas para a ação, e sim proporcionam elementos de reflexão para se pensar nas suas ações e o uso da liberdade nas suas escolhas com responsabilidade.

Aqui, podemos falar de uma educação engajada, permeada por um compromisso ético que se dá no âmbito da reciprocidade com o outro, pois, se tomo consciência de que a minha liberdade é a liberdade do outro, meu comportamento perante o outro poderá se tornar mais humano e solidário. Portanto, uma educação engajada no sentido sartreano irá se preocupar muito mais com o ser do indivíduo e sua reciprocidade e alteridade do que com modelos e paradigmas preestabelecidos.

Para pensarmos o conceito de liberdade, elencamos, enquanto referencial teórico, o pensamento existencialista do filósofo francês Jean-Paul Sartre (1905-1980), para o qual a liberdade consiste na essência do ser humano. Para ele, homens e mulheres são absoluta liberdade, a nada podendo recorrer, pois dessa mesma liberdade decorre a responsabilidade por si, pelo outro e por toda a humanidade. Enquanto seres-no-mundo que somos, nossa existência é inteiramente contingente. Somente o livre agir do homem pode tornar aquilo que projetar ser. Negar essa responsabilidade significa a negação da nossa própria liberdade. A isso Sartre denominou de má-fé.

A liberdade para Sartre é, no homem e na mulher, plena e absoluta, e se dá em cada situação que vivemos. Em cada situação, a escolha está presente, dela não podendo fugir: “O Homem é condenado a ser livre” (SARTRE, 2014b, p. 543). Ao mesmo tempo, enquanto ser-para-o-outro, o homem se constitui enquanto ser pelo olhar do outro. Essa perspectiva é



fundamental para lançar luz à investigação de determinados comportamentos presentes no cotidiano da sala de aula, como por exemplo o *bullying* e a desmotivação.

Quanto ao ensino de filosofia nas séries finais do ensino fundamental, esse ainda é um campo promissor de pesquisas. Destacamos como referencial teórico privilegiado as reflexões propostas por diversos autores, tais como Silvio Gallo, Alejandro Cerletti, Walter Cohan e Lígia Maria Rodrigo. Em se tratando da filosofia da educação, nos auxiliou o pensamento de autores como Paulo Freire, bell hooks, Mário Sergio Cortella, entre outros. As concepções privilegiadas aqui e propostas a partir de uma leitura sartreana se submeteram à experimentação dos problemas cotidianos cujas soluções têm a contribuição dos conceitos de liberdade e responsabilidade.

Na nossa carreira como professor de filosofia no ensino fundamental, no qual lecionamos já há 14 anos, tanto em escolas públicas como do setor privado, percebemos que as discussões de assuntos propostos em sala de aula tornam-se mais fecundas quando a aula é planejada de forma que o estudante seja sujeito ativo do processo, sobretudo quando utilizamos recursos diversos, como, por exemplo, a exibição de filmes e músicas, aos quais recorreremos com uma certa periodicidade para a exploração investigativa a partir dos conteúdos programáticos.

É dessa experiência que propomos a construção do grupo de formação que foi campo da pesquisa ora apresentada. Construímos o grupo em etapas que serviram de estratégias didáticas diferenciadas e que tornaram a aprendizagem dos estudantes mais significativa. A organização e o funcionamento dessas etapas e do grupo de formação estão descritos na seção 4 deste trabalho.

A relevância dessa experiência consiste em ter tornado a aprendizagem mais significativa para os participantes, de forma a fazê-los refletir sobre si mesmos e os outros, bem como sobre as suas próprias ações, sem que esse processo seja determinado por paradigmas estabelecidos. Ao contrário, que seja um engajamento de forma autônoma, e que eles sejam capazes de vivenciar de forma sensível e individual seus problemas, realizando de forma eficaz a operacionalização dos conceitos que são o foco deste trabalho, que visa ter repercussão na formação ética desses adolescentes.

Atualmente, uma tarefa de grande relevância se impõe aos professores e estudantes, que é a de refletir constantemente sobre a nossa relação com o outro. Portanto, consideramos que pode haver uma aprendizagem mais significativa no tocante à compreensão dos conceitos

de liberdade e responsabilidade no ensino de filosofia, tomando o referencial do pensamento de Sartre, embora existam outras referências para tal intento.

Destacamos também que a educação seja direcionada à ação, não como mais um paradigma esquemático a ser seguido, pois a filosofia de Sartre sequer assimilaria tal tentativa, mas no sentido de provocar reflexões sobre as atitudes dos alunos além de novas descobertas, levando-os a compreender a responsabilidade que possuem sobre decisões e atitudes, posto que são seres livres e sujeitos de seus próprios projetos de vida. É assim que devem ser vistos no contexto escolar.

É nesse sentido que nos propomos a refletir, a partir do pensamento de Sartre, sobre a liberdade com responsabilidade, e sensibilizar os estudantes para o fato de que, em meio às contradições da sociedade em que vivemos, esta é feita por indivíduos que são inteiramente responsáveis por seus atos, não sendo possível fugir da responsabilidade que lhes cabe, pois são livres.

Ao mesmo tempo, entendemos que nossos estudantes, que estão socialmente inseridos, podem ser levados a refletir sobre essa liberdade. Esse assumir a consciência da liberdade, acompanhada do peso da responsabilidade que ela traz, visa propor uma reflexão que perpassa a mudança de comportamento dos estudantes. Assim sendo, o presente trabalho é relevante em um duplo propósito: o de sensibilizar para a prática da liberdade e o de provocar a reflexão dos alunos sobre a sua responsabilidade não só pelos seus atos, mas também pelos atos dos que os cercam.

Participaram conosco do grupo de formação dez adolescentes de 14 a 15 anos, que começam a tomar algumas decisões mais importantes das suas vidas, que vão desde o que fazer nesta ou naquela situação que surge na escola, passando pelo futuro, pelos relacionamentos, entre outros, ao mesmo tempo em que serão eles mesmos o resultado do mais longo ciclo do nosso sistema educacional, o nível fundamental de nove anos. A própria participação deles no grupo foi de livre escolha.

O título dos três capítulos de desenvolvimento deste trabalho se inicia sempre com uma frase provocadora de Sartre. Procuram relacionar um pensamento-síntese daquilo que está presente no pensamento do autor que nos mune de referencial teórico.

O título da seção 2, “A existência precede a essência”, frase bastante famosa no pensamento sartreano, ganhou grande repercussão a partir da publicação da obra *O Ser e o Nada* de 1943 e da conferência proferida em Paris em 1946, intitulada *O Existencialismo é um Humanismo*.

Trata-se de uma visita ao contexto histórico e filosófico no qual se insere o pensamento sartreano no Séc. XX. O existencialismo e sua repercussão na primeira metade do século, o engajamento e a concepção de intelectual na visão sartreana ganham ênfase especialmente pelo fato de que é pela liberdade que os cientistas mobilizam saberes em função de valores e se tornam então intelectuais. O capítulo findará com o estudo do conceito que foi o fio condutor de toda a obra de Sartre: a liberdade, em conjunto com os conceitos subjacentes tais como a responsabilidade, a ação, a má-fé e a angústia.

Na seção 3 temos o título “O inferno são os outros”, outra frase célebre de Sartre e presente na peça teatral *Entre Quatro Paredes* de 1943. A ideia por trás da frase e que inspira o capítulo é a de que as relações humanas são conflituosas e a liberdade é constituída e limitada pela presença e pelo olhar do outro.

Trata também da responsabilidade universal pelo peso do mundo inteiro que, segundo Sartre, homens e mulheres carregam em suas decisões. Sendo a responsabilidade universal um compromisso ético, buscamos indagar sobre qual papel a filosofia ensinada pode exercer nessa formação ética dos estudantes para que, sendo livres, possam ser sujeitos autônomos do seu aprendizado e possam agir, e que esse agir, consciente e livre, seja ético e solidário. O capítulo será concluído com a questão do aprender, partindo da percepção de que a fórmula “ensino-aprendizagem” não comporta perfeita correspondência. O aprender é contingente.

Na seção 4, intitulada “O homem não é nada além do que ele faz”, temos o relato de como funcionou o grupo de formação que foi o nosso objeto de pesquisa, bem como o levantamento dos resultados do processo de ensino e aprendizagem através dos debates e das respostas aos questionários dos estudantes, ao final de cada uma das fases do grupo. Finaliza-se com uma breve análise sobre como os conceitos de liberdade e projeto de vida se relacionam com o currículo de filosofia no ensino fundamental.

## 2 “A EXISTÊNCIA PRECEDE A ESSÊNCIA”: EXISTENCIALISMO, ENGAJAMENTO E O PAPEL DO INTELLECTUAL NA VISÃO SARTREANA

Chiquita Bacana lá da Martinica  
 Se veste com uma casca de banana nanica  
 Chiquita Bacana lá da Martinica  
 Se veste com uma casca de banana nanica  
 Não usa vestido, não usa calção  
 Inverno pra ela é pleno verão  
 Existencialista com toda razão  
 Só faz o que manda o seu coração

(Braguinha, 1907-2006)

“A existência precede a essência” é uma das máximas propostas por Jean-Paul Sartre, na qual sintetiza a ideia de que a humanidade não possui uma essência a priori e que homens e mulheres virão a ser não aquilo que lhes for determinado externamente, mas aquilo que se tornarem através dos seus projetos de ser. Se há uma essência, esta será construída por sua própria liberdade.

Neste primeiro capítulo, veremos como a filosofia de Sartre se confunde com a sua biografia. Trata-se de um autor que não se permitiu restringir pelo mundo acadêmico e que ficou conhecido do público geral, atraindo tanto a admiração como a condenação de diversos setores dentro e fora da França.

No primeiro tópico (2.1), pretendemos fazer um apanhado histórico e biográfico, situando o existencialismo sartreano nas diversas conjunturas que permearam o século XX e analisando o desenvolvimento do seu pensamento a partir da periodização proposta pelo filósofo húngaro István Mészáros. Lançando um olhar sobre a trajetória de Sartre, vemos que, não sendo de forma alguma um intelectual isento de contradições, foi sempre pautado pela busca da liberdade.

No segundo tópico (2.2), nos propomos a analisar, na trajetória do pensamento sartreano, a potência criadora do ato de escrever, ao buscarmos compreender a concepção que Sartre apresentava do papel social do intelectual, especialmente no tocante ao engajamento dos intelectuais, conceito muito caro ao autor e à sua atuação naquele contexto, chamando também a atenção para o poder que a palavra escrita possui na sociedade, pois a reflexão escrita tem grande importância no nosso posicionamento no mundo.

Também importa fazermos uma reflexão acerca do engajamento dos jovens na sua formação intelectual, ou seja, dotados de competências e habilidades para inseri-los no mundo do saber prático acadêmico e científico, faz-se necessário refletir sobre a transição para a

condição intelectualmente autônoma. Para isso, o papel da filosofia é crucial, pois possibilita a mobilização e operacionalização dos conceitos a partir dos problemas posicionados no mundo em que vivemos, por nossa própria liberdade.

Por fim, no tópico 2.3, objetivamos delimitar o conceito de liberdade com responsabilidade em Sartre, afastando a ideia de que liberdade se confunde com fazer o que se quer. Pelo contrário, a liberdade é a escolha que nos acompanha de forma compulsória durante a vida; é uma condenação, como propõe nosso autor. Esse é o conceito-chave do pensamento sartreano.

A liberdade é o fio condutor de toda a obra de Sartre, de modo que compreender a inserção do seu pensamento no século XX se faz necessário, pois, até os dias atuais, refletir sobre o ser livre e sobre a responsabilidade que temos diante do mundo é fundamental, visto que a reflexão ética está cada vez mais presente em nossa sociedade.

## **2.1 Um intelectual engajado no século XX - Sartre: o homem-século**

O existencialismo foi um movimento filosófico, literário e, de forma geral, cultural extremamente marcante, especialmente na primeira metade do século XX, com apogeu logo após a segunda guerra mundial, com destaque para o final da década de 1940 até o final dos anos 1950. No entanto, a filosofia existencialista tem seu marco temporal bem anterior, com representantes já na primeira metade do século XIX. O filósofo dinamarquês Søren Kierkegaard é considerado o grande precursor desse movimento.

Autores especialistas no estudo do existencialismo, bem como a tradição, incluem ainda nesse movimento outros filósofos, além de os dividirem em duas categorias: o existencialismo ateu e o existencialismo cristão. Kierkegaard, Gabriel Marcel e Karl Jaspers se enquadrariam neste enquanto autores como Martin Heidegger, Albert Camus, Maurice Merleau-Ponty e Simone de Beauvoir e Sartre se enquadrariam naquele (SANTIAGO, 2016).

Segundo Reynolds (2014), o termo “existencialismo” foi cunhado por Marcel, mas não aparece em nenhuma das principais obras atribuídas ao movimento. Sartre e Beauvoir somente o aceitaram em 1945, como se vê na conferência, publicada no ano seguinte em Paris, *O Existencialismo é um Humanismo*. Heidegger, Merleau-Ponty e Camus, por exemplo, jamais o aceitaram. Dentre os autores elencados pelos críticos e estudiosos do movimento, o francês Jean-Paul Sartre foi o que incorporou a crítica como título para sua doutrina.

Tal movimento não se restringiu ao mundo acadêmico, ficando conhecido do grande público, ainda mais pelo fato de que esse pensamento tinha forte representatividade na

literatura ficcional, como é o caso do Romance *A Náusea* (1938), da trilogia *Os Caminhos Da Liberdade - A Idade da Razão* (1945), *Sursis* (1947) e *Com a Morte na Alma* (1949); do livro de contos *O Muro* (1939) e, no teatro, *As Moscas* (1943), *Entre quatro Paredes* (1945) e *o Diabo e o Bom Deus* (1951), entre muitos outros.

O pensador francês Jean-Paul Sartre (1905-1980) foi, portanto, o grande divulgador do existencialismo no século XX. Produtor de uma obra numerosa e muito conhecida do grande público, também muito criticada, com suas premissas muitas vezes distorcidas e vulgarizadas, provocava paixões. Como ele mesmo relata na sua conferência intitulada *O Existencialismo é um humanismo*, de 1946:

Recentemente me contaram o caso de uma senhora que, por nervosismo, tendo deixado escapar uma palavra vulgar, desculpou-se dizendo “acho que estou ficando existencialista!” Consequentemente, a feiura passa a ser assimilada ao existencialismo; e por isso declaram que somos naturalistas; mas se somos, é de estranhar que inquietemos e escandalizemos as pessoas muito mais do que o naturalismo propriamente dito inquieta e causa indignação hoje em dia (SARTRE, 2014a, p. 16).

Esse é um dos muitos relatos de como o existencialismo de modo algum era uma corrente filosófica que se restringia ao mundo acadêmico. Acabou por se tornar um modo de ver o mundo, especialmente aquele mundo imediatamente posterior à Segunda Grande Guerra (1939-1945). Claro que podemos afirmar que toda essa associação do existencialismo ao imoral e obscuro não era totalmente sem razão de ser. Diversos exemplos de fatos e narrativas presentes na biografia e na obra de Sartre contribuíam para essa associação vulgarizada.

Um exemplo bastante significativo, dentre muitos outros, ocorreu em 1946, por ocasião da estreia da peça *Mortos sem Sepultura*<sup>1</sup>, na qual algumas pessoas que estavam na plateia resolveram sair durante a peça por não conseguirem suportar o excesso de violência. Dentre as pessoas que saíram, estava Suzane, esposa do filósofo e amigo muito próximo de Sartre, Raymond Aron (1905-1983). Esse episódio, acompanhado de discordância política, foi um dos eventos que levaram ao rompimento entre os dois.

Já no ano seguinte, Sartre recebeu a proposta para apresentar um programa de rádio cujo título era *La tribune des 'tems modernes'*. No primeiro episódio do programa, o convidado especial é o psicanalista Alphonse Bonnafé. Sartre, durante a entrevista, fez um comentário no qual estabelecia um paralelo entre cartazes do General Charles de Gaulle (1890-1970) –

---

<sup>1</sup> Em entrevista a Jacques-Alain Miller, o próprio Sartre afirmou que “é uma peça faltosa [...]. O destino das vítimas estava absolutamente definido antes [...]. As cartas já estavam na mesa. É uma peça sombria, sem surpresas” (MÉSZÁROS, 2012, p. 69).

importante figura da resistência durante a ocupação da França pelos alemães na Segunda Guerra Mundial, praticamente um herói nacional que, já havia um ano, estava longe do comando do país e passara a ser um opositor ao sistema parlamentar que se seguiu – e os cartazes de Hitler.

Essa situação causou bastante mal-estar, especialmente entre os Gaullistas, e também porque tratava-se de um programa reconhecidamente panfletário em uma rádio manifestamente antigauillista. O que se seguiu foi a impressão, precipitada, de que Sartre agora associava o general De Gaulle a Hitler. Eis mais uma grande polêmica em que Sartre se envolve e que causa um rompimento importante: entre Sartre e Aron (DOSSE, 2021).

István Mézáros (2012) nos dá uma ideia do tipo de paixões que Sartre suscitava. No ano de 1960, uma manifestação marchou sobre a *Champs-Élysées* com a palavra de ordem: “fuzilem Sartre”; no mesmo ano, um periódico parisiense publicou um editorial chamando Sartre de “máquina de guerra civil”, além de “difamador inveterado”, “homem de opiniões perniciosas e venenosas”, “patente corruptor da juventude” e “blasfemo sistemático”, palavras proferidas por Gabriel Marcel (SANTIAGO, 2016, p. 122). Sartre responde à altura aos seus críticos conservadores:

Nossos críticos são como os hereges cátaros: não querem ter nada a ver com o mundo real, salvo comer e beber, e já que é imperiosamente necessário conviver com os nossos semelhantes, decidiram fazê-lo com os defuntos. Só se apaixonam pelos assuntos arquivados, pelas questões fechadas, pelas histórias de que já se conhece o fim. Nunca apostam num desfecho incerto, e como a história decidiu por eles, como os objetos que aterrorizavam ou indignavam os autores lidos por eles já desapareceram, como a dois séculos (SARTRE, 2015a, p. 33-34).

Os ataques não ficaram apenas nas palavras de ordem. Em 1961 houve um ataque terrorista contra o apartamento dele, com explosivos, e em 1962, outro. Em 1945, já havia sido chamado pelas mesmas alcunhas pelos marxistas e, em 1948, sua peça teatral *As Mãos Sujas* sofreu censura por pressão do governo soviético, que a via como “propaganda hostil”. No mesmo ano, o Papa Pio XII colocou toda a obra de Sartre no *Index*<sup>2</sup>. Intelectuais de importância também se dispuseram a “opinar” sobre o existencialismo, cujo alvo era sempre Sartre. João da Penha nos dá uma dimensão a respeito:

Deve-se salientar, a bem da verdade, que a ideia particularmente divulgada do existencialista, se distorcida, tinha uma nota de ironia e humor que possivelmente irritasse menos os líderes do movimento – inimigos do “espírito de seriedade” tão cultivado pelos burgueses – que os ataques oriundos dos “bem pensantes”. O filósofo francês Henri Lefèbvre (1901-1991) referiu-se às ideias do mais eminente filósofo existencialista, Jean-Paul Sartre, como uma “metafísica de merda”. Por sua vez, seu compatriota Jacques Maritain (1882-1973), católico, classificava a filosofia de Sartre

---

<sup>2</sup> Relação de livros proibidos pela igreja católica.

de uma “mística do inferno”. No Brasil, o pensador Tristão de Athayde (1893-1983) escrevia: “Sartre, sem dúvida, é detestável”. O escritor russo Ilya Ehrenburg (1891-1967) não fez por menos: Confessou que inicialmente Sartre lhe inspirava piedade, para depois lhe despertar desprezo. Finalmente, o papa Pio XII, na encíclica que dedicou às correntes filosóficas modernas, destacou o existencialismo como uma das doutrinas que mais ameaçavam os fundamentos da fé cristã (PENHA, 2017, p. 6).

Mas Sartre também foi muito apreciado pelo grande público. Mobilizava multidões em vida, nos teatros, conferências e demais atos públicos. O dia de sua despedida não foi diferente: no seu funeral, calcula-se que algo em torno de 100 mil pessoas tenham comparecido, isto bem depois do seu auge cultural e intelectual (REYNOLDS, 2014).

Em *O Século de Sartre*, o filósofo francês Bernard-Henri Lévy define Sartre como “o homem generoso”; a generosidade é expressão de engajamento:

Generosidade de Sartre. Sartre é a própria generosidade. Na própria vida: seus amigos sabem, disso, e suas mulheres, e a velha Simone Jollivet sustentada até a morte, e os jornais que ele carrega no braço, e os desconhecidos que recebe, apadrinha, encoraja, e o dinheiro, ainda, o dinheiro que flui, que vai para quem quiser, amigos, cortesãos, movimentos revolucionários diversos, comitês, mulheres ainda, ex-mulheres, grupelhos. Em sua obra: por exemplo, em suas biografias, essa capacidade de empatia (forma intelectual de generosidade que o faz penetrar na cabeça de Baudelaire, reconstituir os movimentos de consciência – ou da glote! – de Mallarmé, reencontrar os caminhos insensatos que fazem com que Genet recuse, assumo, recuse de novo, desafie sua situação; e Flaubert! As duas mil e trezentas páginas de *L'Idiot*, os dez anos passados a explorar os sonhos, as impotências, as loucuras, os impasses, a “atividade passiva”, as “estupefações”, as “comédias” da criança mal-amada, insuficientemente amada, injustificada, ou supérflua, que foi “o menino Gustave”, não são um modelo de fraternidade discursiva e, portanto, de generosidade? E seus prefácios! Seu gosto pelos prefácios e a forma muito particular de dedicação a um texto, ou a um personagem, que esse ato de prefaciá-lo, no qual ele ganhou excelência supõe! Há duas doutrinas possíveis quanto aos prefácios: a doutrina Flaubert (“ele antes se enforcaria do que escreveria um prefácio”...) e, ao contrário, a linha Malcolm Lowry; está sempre pronto, também nisso, a penetrar na obra de um outro, entrar em diálogo, em conflito ou comunhão com ela; está sempre pronto, dito de outra forma, a nos levar, a nós, leitores, ao portal da morada encantada; e há nisso, uma vez mais, uma incontestável marca de generosidade (LÉVY, 2001, p. 383-384).

Sartre se identificava como um intelectual engajado, o que era bastante coerente com as ideias que defendia. Esse engajamento encontrava eco nos seus posicionamentos políticos, como no caso de suas críticas ao colonialismo francês na Argélia, sua aproximação com os marxistas maoístas e contraposição ao Partido Comunista Francês (PCF), mas também lhe rendeu fraturas no seu círculo de amizades intelectuais, como seu rompimento com os amigos Raymond Aron, Albert Camus, Maurice Merleau-Ponty, Claude Lefort e Cornelius Castoriadis.

Ao declinar do prêmio Nobel de literatura em 1964, Sartre era alvo de mais uma polêmica. Seus detratores acusavam-no de buscar holofotes midiáticos com a recusa. O prêmio



Nobel não foi o único que Sartre recusou. Em 1945, havia sido condecorado com a ordem da *Légion d'Honneur*, e em 1949 recebeu oferta para ser um dos “Imortais Vivos” da *Académie Française*, assim como o convite para o *O Collège de France*. Recusou todos. Sartre via esses prêmios como uma forma de institucionalização do intelectual, algo que tolheria sua liberdade. Assim como sua liberdade, sua intelectualidade não cabia em modelos desejáveis.

Sua simpatia pelo stalinismo, tendo-o como o porta-voz da classe operária mundial, sua criticidade mordaz ao general De Gaulle e aos gaullistas, sua crítica, como vimos, à intervenção francesa na Argélia, tudo isso é muito contundente e, é claro, trouxe-lhe consequências. O que consideramos ser bastante coerente com sua filosofia moral, visto que, segundo Sartre, a condição humana é um eterno equilibrar-se entre as escolhas que fazemos em cada situação com que nos deparamos e as consequências dessas escolhas. Liberdade atrelada eternamente à responsabilidade.

Vale salientar que Sartre manteve uma relação de proximidade e distanciamento com a União Soviética (URSS). Foi eleito vice-presidente da associação França-URSS, mas também foi declarado inimigo da URSS pouco tempo depois. Foi à Rússia e lá foi recebido com honras, mas também foi chamado de “hiena da pena” pelo porta-voz de Stálin. Seus livros e peças teatrais foram amplamente lidos e divulgados na Rússia, porém, a peça *As mãos sujas*, como vimos, foi proibida por ser considerada hostil ao regime soviético. Pode-se dizer, no entanto, que até 1968, as relações de Sartre com o PCF e com a URSS foram bastante sólidas, estremecidas após os acontecimentos de 1956 na Hungria e 1968 em Praga (MEZÁROS, 2012, p. 19).

O contexto histórico no qual se insere a produção sartreana, especialmente o que podemos chamar de primeira fase do seu pensamento, foi um contexto cruel. A Europa conhecia ali a talvez face mais perversa já produzida pela humanidade. E o que é pior, junto com os 50 milhões de pessoas mortas e 200 milhões de feridos, mutilados e exilados, morriam também as ilusões da humanidade quanto à crença iluminista de que a racionalidade conduziria inevitavelmente ao progresso e à felicidade. O liberalismo, ideologia dominante nas maiores potências do ocidente, batia em retirada diante do avanço das autocracias fascistas.

O mundo que se reconstruía da barbárie da Primeira Grande Guerra (1914-1918) via seus alicerces desmoronarem diante das ideologias fascistas que pregavam a autocracia e a eugenia. A democracia liberal perdia sua solidez, passava a ser um regime visto como corrupto e indigno de confiança, o que levou a uma tendência de retração mundial:

Em resumo, o liberalismo fez uma retirada durante toda a era da catástrofe, movimento que se acelerou acentuadamente depois que Adolf Hitler se tornou chanceler da Alemanha em 1933. Tomando-se o mundo como um todo, havia talvez 35 ou mais governos constitucionais e eleitos em 1920 (dependendo de onde situamos algumas repúblicas latino-americanas). Até 1938, havia talvez dezessete desses Estados, em 1944 talvez doze. De um total global de 65. A tendência mundial parecia clara (HOBSBAWN, 1995, p. 115).

A França ocupada pelos nazistas e dividida em duas repúblicas, uma dominada pelo regime hitlerista e a outra, denominada de Vichy, zona “livre”:

Uma possuía seu centro em Paris, sob o controle direto das autoridades civis e militares alemãs, com uma presença apenas simbólica do governo francês. A outra era um “Estado francês” plenamente estruturado cuja capital era Vichy, chefiada pelo general Philippe Pétain, herói da Primeira Guerra, com autoridade nominal sobre uma zona não ocupada ou “livre”. Se não existiam realmente duas França, existiam pelo menos duas políticas distintas. Em Paris, os alemães cuidavam da manutenção da ordem enquanto davam prosseguimento à sua guerra. Isso podia significar tolerância com certo grau de pluralismo cultural e mesmo político (LOTTMAN, 2009, p. 277).

Nessa situação-limite, a resistência se organizava como podia, e o ser humano era obrigado a encarar a angústia da liberdade. Ora,

Na hora da recrudescência dos perigos, em 1938, e depois, em plena borrasca da tragédia, em 1942, aparecem dois romances reveladores de uma crise de historicidade: *A Náusea*, de Jean-Paul Sartre; e *O Estrangeiro*, de Albert Camus. Eles revelam uma filosofia, para o primeiro, do nada e, para o segundo, do absurdo. Sartre e Camus exprimem a própria angústia diante da marcha do mundo e da incapacidade do indivíduo frente as forças mortíferas, independentemente de emanarem da finitude da condição humana ou do destino trágico das nações. Essas duas joias literárias formulam, da maneira mais sensível, o questionamento do mito do progresso indefinido da humanidade: Roquentin, personagem de *A Náusea*, sente-se em situação de exterioridade em relação a si mesmo, estranho a seu tempo. [...]. O futuro está bloqueado, e a esperança no porvir deixou de estar na moda. Eis o que sente Roquentin pelo fato de ser obrigado a viver grudado a um presente imóvel do qual se julga prisioneiro com a viva impressão de que será absorvido por ele (DOSSE, 2021, p. 29).

Sartre dirá que, neste momento, os franceses “nunca foram tão livres quanto na ocupação alemã” (SARTRE, 1971, p. 11), pois o dilema de colaborar ou resistir expunha o poder e o dever da escolha. Estava posta, então, a espinha dorsal do pensamento existencialista de Sartre: a liberdade, plena e absoluta e da qual é impossível fugir. Segundo Annie Cohen-Solal, uma das principais biógrafas de Sartre, a guerra foi então um marco na mudança de pensamento de Sartre, como podemos ver no relato a seguir:

“A guerra dividiu realmente a minha vida pelo meio”, dirá mais tarde. Nenhuma necessidade de controle, esse joguinho de antes-e-depois funciona que é uma maravilha. O Sartre de 1945 não se confunde com o de 1939. Foi a grande transformação, a grande metamorfose da sua vida. Na entrada do túnel, professor de filosofia no liceu, dois livros no seu currículo, criatura isolada, individualista, pouco ou nada se importando com os assuntos do mundo, totalmente apolítico. Na saída, um

escritor que desdobra seu talento em gêneros diversos, politicamente militante e querendo ser assim mesmo: um escritor consagrado que se converterá, poucos meses depois, em celebridade internacional (COHEN-SOLAL, 2008, p. 173).

O grande instrumento de divulgação das ideias do existencialismo francês naquele momento foi a revista *Les Temps Modernes*, nome que fazia referência ao grande clássico de Charles Chaplin. Foi criada e dirigida por Sartre, Simone de Beauvoir, Merleau-Ponty, entre outros grandes nomes do pensamento francês, os chamados escritores e filósofos do bairro de *Saint-Germain-de-Prés*, onde se localizava o café *de Flore*, no qual esses intelectuais debatiam temas que julgavam importantes e escreviam suas ideias.

Já na apresentação da revista, demonstra-se que o objetivo dela era “posicionar-se nos eventos políticos e sociais de sua época no sentido de produzir determinadas mudanças na condição social do homem e na concepção que ele tem de si mesmo” (ALMEIDA, 2017, p. 69). Ainda segundo esse autor, podem ser delimitadas na história da revista duas fases distintas:

A primeira corresponde à trajetória de Sartre e, historicamente, com o processo de descolonização, a emergência do Terceiro Mundo e as expectativas da revolução social tricontinental. Assim, na “era Sartre” (1945-1980), TM passam a se interessar fortemente pelo Terceiro Mundo que orienta o conjunto de suas posições sobre a revolução, a “teoria da violência” e a esquerda (ALMEIDA, 2017, p. 70).

A segunda fase corresponde à continuação das publicações após a morte de Sartre, com sua mudança de objetivo e limitação do alcance:

A segunda fase corresponde à direção assumida por Claude Lanzmann, após a morte de Sartre e, do ponto de vista do contexto histórico, com o fim do terceiro mundismo, a crise do “socialismo real” e o avanço neoliberal. Anteriormente mensal, os seus números serão bimestrais e/ou trimestrais. Na prática, isso significa que ela se torna incapaz de registrar e, sobretudo, de se posicionar sobre os mais diversificados acontecimentos e problemas do Terceiro Mundo no momento em que eles se manifestam. Sendo assim, o periódico adota outra linha político-editorial que abandona suas características originais e contradiz os objetivos inicialmente projetados por Sartre e pelo seu núcleo diretor (ALMEIDA, 2017, p. 70).

Os grandes embates nos quais Sartre se envolveu se desenvolveram em grande parte na esteira de *TM*. Ali, Sartre promoveu suas críticas contra as guerras da Indochina (1946-1954), a Guerra da Argélia (1954-1962) e a Guerra do Vietnã (1954-1975), além dos eventos que já vimos anteriormente.

Sartre defendia que os intelectuais tinham um papel importante a cumprir na sociedade. Acreditava que não existe arte neutra, que se omite diante dos fatos, principalmente diante dos autoritarismos e da violência, das dores presentes no mundo do séc. XX. A justiça

social esteve em pauta na militância sartreana, mesmo que isso viesse a significar transformar amigos em adversários ou colocar a sua cabeça “a prêmio”.

Interessa-nos agora fazer um breve percurso sobre o desenvolvimento do pensamento de Sartre.

O filósofo húngaro István Mészáros (1930-2017) em *A Obra de Sartre: Busca pela liberdade e desafio da história*, publicada em 2012<sup>3</sup>, faz uma periodização do desenvolvimento do pensamento sartreano, salientando que está sujeita a mudanças e nuances que ocorrem não somente de um período a outro, mas também dentro de um mesmo período e até em uma mesma obra. “Além disso, as continuidades não se interrompem em pontos de transição, mas persistem, por vezes, por todo o conjunto de uma obra global” (MÉSZÁROS, 2012, p. 80).

O impacto dos eventos históricos e de outras mudanças é importante, de modo que “cada uma das fases do desenvolvimento de Sartre não é simplesmente resultado de determinações externas, mas de uma interação entre as determinações internas de sua estrutura de pensamento e os eventos sociais e políticos de sua época” (MÉSZÁROS, 2012, p. 89).

Mészáros chama o período de 1923 a 1940 de *anos de inocência*. Sartre começa suas primeiras publicações entre seus 18 e 30 anos de idade, como “exercícios de redação”, ainda sem originalidade. Os primeiros traços de originalidade vão aparecer especialmente no final dos anos 1920, com a publicação de uma carta em colaboração a um inquérito entre estudantes, publicada em *Les Nouvelles littéraires, La légende de la vérité e L’art Cinématographique*. “Os três textos apresentam traços de originalidade com um pano de fundo de sabedoria adquirida, mas ainda estão longe de indicar um caminho próprio pela frente” (MÉSZÁROS, 2012, p. 80).

A situação se altera quando, em 1936, vem a publicação de *A transcendência do Ego* (escrito dois anos antes), *Esboço para uma Teoria das Emoções* e *A Imaginação*, ambos escritos entre 1935 e 1936, e *O Imaginário: Psicologia Fenomenológica da Imaginação*, escrito entre 1935 e 1940 e publicado neste mesmo ano.

Nesse momento, Sartre está interessado em escrever sobre psicologia fenomenológica. O projeto foi abandonado parcialmente, sendo publicado apenas um excerto, o *Esboço para uma Teoria das Emoções*. Porém, foi aqui que ele desenvolveu sua teoria da objetividade psíquica que havia sido esboçada em *Transcendência do Ego*.

---

<sup>3</sup> Publicado pela primeira vez em 1979 com o título: *The work of Sartre: Search for freedom*. Essa versão original foi publicada no Brasil em 1991. Na edição de 2012, o autor acrescentou os capítulos referentes à segunda parte: *O desafio da História*. Nesse ano de 2012, a nova edição foi publicada no Brasil e no Reino Unido.

De acordo com com Mézáros (2012, p. 81), Simone de Beauvoir explicou que Sartre abandonou o projeto por entender que as mais de quatrocentas páginas escritas com o título de *La Psyché* eram apenas um mero exercício. Mézáros, no entanto, defende que se trata muito mais do que um exercício, mas do ponto de partida que tem continuidade até em obras bastantes posteriores:

Na verdade, é bem mais do que isso [um exercício]. Embora, mais tarde, Sartre revise profundamente algumas das afirmações mais extremadas a respeito da liberdade, feitas com base na psicologia filosófica exposta nessas obras, conserva seu quadro de referência conceitual não apenas em *O ser e o Nada*, mas no decorrer de todo o seu desenvolvimento posterior (ver, por exemplo, “Itinerário de um Pensamento”, 1969, que explica seu projeto sobre Flaubert com as categorias de *O Imaginário* (MÉSZÁROS, 2012, p. 81).

Somam-se ainda o artigo *Sobre o Som e a Fuga: A Temporalidade em Faulkner*, coletânea de cinco contos publicada com o título de *O Muro*<sup>4</sup> e o romance que é uma das obras mais importantes do séc. XX e uma das obras germinais do existencialismo: *A Náusea*. Assim, a tendência demonstrada por Sartre é a de que, após os “exercícios” entre 1923 e 1928, surgem as obras filosóficas e literárias que buscam o estudo da experiência individual e existencial do ser humano. As dimensões social e política estão ainda praticamente ausentes, o que leva o autor a chamar esse período de “anos da inocência”. Nesse ponto, Mézáros faz uma crítica a Sartre quando afirma que:

As dimensões social e política estão quase totalmente ausentes, ou surgem apenas no horizonte, com as cores da resignação e da melancolia (título original de *A Náusea*), indicando o triunfo da reificação e da alienação. Essa ausência das dimensões social e política, antes da “queda” no engajamento, dá uma unidade característica à primeira fase do desenvolvimento de Sartre como os anos de inocência perversamente auto orientada (MÉSZÁROS, 2012, p. 82).

Passados os “anos da inocência” e, coincidindo com os horrores da segunda guerra mundial, chegamos ao período chamado pelo filósofo húngaro de “os anos de heroísmo abstrato - 1941-1945”. Com a guerra, veio certo tipo de engajamento e o interesse pela complexidade do período e seu dilema moral.

A principal obra dessa fase é *O Ser e o Nada*, onde lança mão das categorias que formam a ontologia fenomenológica, estruturada em torno do problema da subjetividade. Há aqui uma forte aproximação entre liberdade individual e responsabilidade. As mais antigas

---

<sup>4</sup> Os contos são da coletânea: *O Muro, Erostrato, Intimidade, O quarto e A Infância de um Chefe*.

peças teatrais de Sartre despontam também nesse período: *Bariona* (1941), *As Moscas* (1943) e *Entre Quatro Paredes* (1943).

Situa-se também nesse período a trilogia de romances *Os Caminhos da Liberdade*, sendo que os dois primeiros volumes, isto é, *A idade da Razão* e *Sursis* foram escritos entre 1941 e 1944 e publicados em 1945<sup>5</sup>. Nesse mesmo ano é proferida a conferência que deu origem ao ensaio *O Existencialismo é um Humanismo*, publicado no ano seguinte, ao mesmo tempo em que escreve e publica a peça *Mortos sem sepultura*. Emerge aqui o problema do outro, isto é, do olhar, das atitudes concretas em relação ao outro e a responsabilidade universal e, sobretudo, aquele que será o fio condutor de todo o pensamento sartreano pelo menos de 1940 em diante, isto é, a liberdade como inerente à estrutura ontológica do ser. Temas nos quais nos deteremos mais adiante.

Mészáros considera que, nessa fase, engendrar-se-ão continuidades importantes nos períodos e obras posteriores. A estrutura ontológica da práxis individual continua sendo o quadro de referência teórica de Sartre, especialmente seus textos sobre moralidade, entre os quais *Determinação e Liberdade* de 1966 e também afinidades estruturais com a *Crítica da Razão Dialética* de 1960.

O período entre 1946 e 1950, Mészáros chama de a “busca da política no código da moralidade”. Nessa terceira fase, encontramos a busca por uma política moralmente comprometida, conservando a importância da liberdade individual e uma ampliação em relação às fases anteriores dos problemas sócio-históricos concretos. Questões políticas acompanhadas por dilemas morais despontam nesse período nas peças teatrais *As Mãos Sujas* e *A Engrenagem*, ambas de 1948.

As reflexões sobre o problema do engajamento são sistematizadas nesse período, especialmente nas obras *Baudelaire* (1946), *Forjadores de Mitos: Os Jovens Dramaturgos da França* (1946), *A Responsabilidade do Escritor* (1947) e, sobretudo, *Que é Literatura* (1947). Surgem também artigos sobre política, tais como *Jovens da Europa, Uni-vos! Fazei vós mesmos seus destinos*, *Precisamos de paz para refazer o mundo*, *É necessário que conduzamos essa luta juntos*, entre outros.

Sartre apontava para a necessidade de unificação entre as ideias revolucionárias e de liberdade, apontando como caminho para tal o apelo à consciência dos indivíduos. Já encontramos nesse momento a ideia de que o compromisso ético da liberdade individual é

---

<sup>5</sup> O terceiro volume foi publicado em 1949 com o título: *Com a Morte na Alma*. Haveria ainda um quarto volume, cujo projeto foi abandonado.



responsabilidade universal. Persistia em Sartre a visão de que “a política é um imperativo moral” (MÉSZÁROS, 2012, p. 84). Em *Saint Genet* (1950-1952), trata a moralidade como simultaneamente imutável e impossível (MÉSZÁROS, 2012).

O período entre 1951 e 1956 é batizado por Mézáros como “A busca da moralidade no código da política”. Esse período coincide com os primeiros anos da guerra fria. Destaque desse período são *Saint Genet* e a monumental peça teatral *O Diabo e o Bom Deus* (1951), “magnífica peça de teatro – talvez, isoladamente, sua maior obra: um drama que poderia ser chamado de a *Guernica*<sup>6</sup> de Sartre” (MÉSZÁROS, 2012, p. 85).

A objetividade histórica se impõe com o perigo iminente de uma guerra nuclear, que poderia levar à aniquilação da própria humanidade. Sartre se engaja fortemente na luta política nesse momento, a fim de ajudar a evitar a hecatombe. Torna-se uma figura proeminente no Movimento Mundial pela Paz, e sua militância se deu por meio de diversos artigos publicados e discursos que chamavam a atenção constante para o tema da paz mundial.

No plano político interno francês, defende fortemente a formação de uma nova Frente Popular e aproxima-se do Partido Comunista Francês (PCF), destacando-se nesse período *Os Comunistas e a Paz* (1952-1954) e *O Caso Henri Martin* (1953), a peça teatral *Nekrassov* (1955) e o roteiro cinematográfico *As Bruxas de Salém* (1956).

A radicalização política demonstrada por Sartre acabou por gerar dois rompimentos importantes, um com o escritor argelino-francês Albert Camus (1913-1960) e outro com Maurice Merleau-Ponty (1908-1961). Segundo Mézáros: “Sartre é acusado de capitulação, o que está muito longe da verdade. Na realidade, ele tentava influenciar, de fora, o partido [...] embora insistisse que, na França, a única força real de mediação da classe trabalhadora fosse o Partido Comunista” (MÉSZÁROS, 2012, p. 86).

Segundo o autor húngaro, Sartre buscava conciliar sua concepção de moralidade com as ideias defendidas pelo PCF e a própria realidade política, tarefa na qual não obtém sucesso, isso porque os códigos de moralidade e os códigos da política são fundamentalmente antinômicos.

“A busca pela dialética da história” abrange o período de 1957-1963. Na obra política intitulada *O Fantasma de Stálin*, de 1957 Sartre faz questionamentos sobre o porquê dos acontecimentos do período e quais as expectativas para o futuro. Esses questionamentos levam Sartre a dedicar seus estudos sobre as determinações históricas ante a práxis individual.

---

<sup>6</sup> Uma das principais obras do pintor espanhol Pablo Picasso (1911-1973). O quadro é de 1937 e é um manifesto contra a destruição da cidade de Guernica após ataque das forças nazifascistas durante a guerra civil espanhola (1936-1939).

Tem seu ponto de partida a monumental *Crítica da Razão Dialética* em dois volumes, sendo que o segundo volume nunca foi concluído, porque seu projeto foi substituído pela investigação sobre a individualidade singular a partir da vida e da obra de Gustave Flaubert, intitulado *O Idiota da Família*.

A militância política de Sartre, nesse momento, se envolve na crítica que trata da guerra de independência da Argélia (1954-1962), da luta antifascista e da OEA. Festeja fortemente a vitória da Revolução Socialista em Cuba e permanece defendendo-a apaixonadamente. “Porém, é antes um solitário defendendo causas valiosas do que um membro associado de algum movimento político” (MÉSZÁROS, 2012, p. 87).

Sartre faz então uma série de acusações contra a sua geração e suas instituições “esclerosadas”, especialmente nos ensaios sobre Brecht, Nizan e em *Merleau-Ponty vivo* (1961). Assim como a *Crítica* e a peça *Os Sequestrados de Altona* (1959), uma das mais vigorosas peças do autor francês, ajustam-se ao exame que faz das determinações históricas em relação à responsabilidade humana. “A História é questionada com um olhar esperançoso para o futuro, mas não há nada de tranquilizador no horizonte – pelo menos não por enquanto” (MÉSZÁROS, 2012, p. 88).

Por fim, a partir de 1963, temos o que Mézáros chama de o período da “Descoberta do universal singular”. Em 1963, Sartre publica seu ensaio autobiográfico intitulado *As Palavras*, obra que lhe valeu a outorga do prêmio Nobel de literatura no ano seguinte. Sartre se nega a receber o prêmio, alegando que esse tipo de premiação seria uma forma de transformar o escritor em “monumento”, institucionalizá-lo e, por fim, “matá-lo”. A escrita para ele tem uma potência criadora incomensurável e aceitar o prêmio significava pôr em xeque a sua liberdade.

A militância política e literária de Sartre nos anos 1960 continua a se expressar fortemente, especialmente por seu interesse pelos problemas do “terceiro mundo”. Nesse período, Sartre escreve a introdução de uma coletânea de ensaios de Patrice Lumumba (1925-1961), um dos líderes da luta contra a dominação belga no Congo. Presidiu as deliberações do tribunal Russell, que investigou, entre os anos de 1966-67, diversas intervenções militares no período, especialmente aquelas empreendidas pelos Estados Unidos no Vietnã.

Defendeu Régis Debray, filósofo francês que se engajou na luta socialista na Bolívia e que corria o risco de ser executado. E se colocou incisivamente contra a intervenção russa em Praga. Participou ativamente dos movimentos de maio de 1968 em Paris e assumiu a direção do periódico *La Cause de Peuple*, que na época sofria forte perseguição política.



Na segunda metade da década de 1960, Sartre se depara com o problema filosófico do “Universal Singular”, presente especialmente nas obras *As Palavras* e *Le Universe 1 Singulier* e na monumental obra construída a partir da vida e da obra do escritor francês Gustave Flaubert (1821-1880), intitulada *O Idiota da Família*, com mais de três mil páginas. Os dois primeiros volumes são publicados em 1971 e, no ano seguinte, o terceiro volume, assim, “as dimensões existenciais da ‘universalidade singular’ são reavivadas, com grande riqueza e perspicácia” (MÉSZÁROS, 2012, p. 89).

Assim sendo, vemos que Sartre utilizou de sua maior arma, a escrita, para construir sua própria humanidade. Não isento de contradições, foi uma “metamorfose ambulante”, como cantava o grande brasileiro que foi Raul Seixas (1945-1989). Todas as suas nuances, no entanto, estavam pautadas na busca incessante da liberdade. Construiu, desse modo, um legado moral que, ainda que muitos se neguem a reconhecer, foi uma bússola ética para toda uma geração. A escrita, dizia Sartre em *As palavras*, é sua arte e seu ofício, e a pena, sua espada. Essa potência criadora da ação é o tema que propomos no próximo tópico.

## **2.2 A escrita como potência criadora: o engajamento intelectual na visão de Sartre e suas implicações na formação humana**

As palavras para o filósofo francês são suas armas que, por sua liberdade, são sempre apontadas para alguma direção. Quem escolhe essa direção é aquele que escreve, por sua inteira responsabilidade e da qual não poderá jamais se eximir. Portanto, o engajamento se dá quando agimos ou resistimos em função da liberdade; esse é o peso da humanidade.

Uma espada na bainha ainda é uma espada apontada para uma direção, para baixo: “É o meu hábito, e também o meu ofício. Durante muito tempo tomei minha pena por uma espada: agora, conheço nossa impotência. Não importa: faço e farei livros; são necessários; sempre servem apesar de tudo” (SARTRE, 2018, p. 145). Ora, os homens e as mulheres carregam sobre seus ombros o peso do mundo inteiro. Não é diferente com os escritores e escritoras, este deve escrever como se o mundo inteiro fosse lê-lo:

Sem dúvida, o escritor engajado pode ser medíocre, pode ter até mesmo consciência de sê-lo, mas como não seria possível escrever sem o propósito de fazê-lo do melhor modo, a modéstia com que ele encara a sua obra não deve desviá-lo da intenção de construí-la como se ela devesse atingir a máxima ressonância. Nunca deve dizer: “Bem, terei no máximo três mil leitores”; mas sim, “o que aconteceria se todo o mundo lesse o que eu escrevo?” (SARTRE, 2015a, p. 29).

O escritor sabe que as palavras são como “pistolas carregadas”, que devem ser manejadas com destreza. O escritor tem a função de fazer com que ninguém seja inocente diante do mundo, ou seja, ele descortina a ignorância que é, segundo Sartre, uma expressão da má-fé. No dizer de Sartre: “[...] a própria ignorância como projeto é um modo de conhecimento uma vez que, se quero ignorar o Ser, é porque afirmo que ele é cognoscível” (SARTRE, 1990, p. 59). Assim sendo, o escritor que está engajado no universo da linguagem entra no universo dos significados sem jamais poder sair:

Sabe que as palavras, [...] são “pistolas carregadas”. Quando fala, ele atira. Pode calar-se, mas uma vez que decidiu atirar é preciso que o faça como um homem, visando o alvo, e não como uma criança, ao acaso, fechando os olhos, só pelo prazer de ouvir os tiros. [...] Mas desde já podemos concluir que o escritor decidiu desvendar o mundo e especialmente o homem para os outros homens, a fim de que estes assumam em face do objeto, assim posto a nu, a sua inteira responsabilidade. Ninguém pode alegar ignorância da lei, pois existe um código e a lei é coisa escrita: a partir daí, você é livre para infringi-la, mas sabe os riscos que corre. Do mesmo modo, a função do escritor é fazer com que ninguém possa ignorar o mundo e considerar-se inocente diante dele. E uma vez engajado no universo da linguagem, não pode nunca mais fingir que não sabe falar: quem entra no universo dos significados, não consegue mais sair; deixemos as palavras se organizarem em liberdade, e elas formarão frases, e cada frase contém a linguagem toda e remete a todo o universo (SARTRE, 2015a, p. 29-30).

Sartre defende que falar e silenciar se equivalem, isto porque são formas de expressão e são escolhidos pela liberdade daquele que os escolhe. Ação, omissão, falar, silenciar. O pano de fundo do palco desses atores sempre será a liberdade:

O próprio silêncio se define em relação às palavras, assim como a pausa, em música, ganha o seu sentido a partir dos grupos de notas que a circundam. Esse silêncio é um momento da linguagem; calar-se não é ficar mudo, é recusar-se a falar - logo, ainda é falar. Portanto, se um escritor decidiu calar-se diante de determinado aspecto do mundo, ou, como diz uma locução corrente, particularmente expressiva, decidiu deixar passar em silêncio, é legítimo propor-lhe uma terceira questão: por que você falou disso e não daquilo, e já que você fala para mudar, por que deseja mudar isso e não aquilo? (SARTRE, 2015a, p. 30).

Logo temos que o ato de escrever, assim como o não escrever, implica responsabilidade que, por sua vez, é consequência inseparável da sua liberdade. Eis o desvendamento do mundo que só é possível por meio das palavras. O mundo está desencantado e os homens e mulheres, em sua existência, são contingentes. Estão lançados no mundo o qual não escolheram.

Está nas suas mãos construir-se a si mesmo, tornar-se aquilo que escolher ser, seu projeto diante da realidade. Eis aí o peso da liberdade sobre os ombros do escritor que assumiu

seu engajamento. Isso porque todos somos engajados no mundo, mas muitos assumem seu lugar, enquanto outros escolhem esconder-se sob as sombras das circunstâncias.

Segundo Sartre, é imprescindível o engajamento dos intelectuais nas lutas de seu tempo. Não há arte neutra, visto que a liberdade é impositiva a todos os seres humanos, da qual não se pode fugir. Como não poderia deixar de ser, o autor recebe muitas críticas por sua visão engajada da arte.

“Os piores artistas são os mais engajados: veja os soviéticos”, dirá um dos seus críticos, em referência ao realismo socialista, parâmetro estético artístico do stalinismo, visto como uma arte doutrinária sem qualidades estéticas. Sartre então escreve um texto em que procura responder a seus críticos: *Qu'est-ce que la littérature?* (Que é a literatura?) de 1948, uma reflexão profunda e sanguínea do que é ser escritor. Em tom severo, quase agressivo, Sartre defende que a literatura é a arte que está em um patamar superior a todas as outras, pois somente ela é capaz de produzir significados e assim, a única capaz de ser engajada:

Não se pintam significados, não se transformam significados em música; sendo assim, quem ousaria exigir do pintor ou do músico que se engajem? O escritor, ao contrário, lida com os significados. Mas cabe distinguir: o império dos signos é a prosa; a poesia está lado a lado com a pintura, a escultura, a música (SARTRE, 2015a, p. 18).

É interessante a comparação que ele faz com a poesia, esta que é feita de palavras, mas não é capaz de produzir signos como a literatura:

O homem que fala está além das palavras, perto do objeto; o poeta está aquém. Para o primeiro, as palavras são domésticas; para o segundo, permanecem em estado selvagem. Para aquele, são convenções úteis, instrumentos que vão se desgastando pouco a pouco e são jogados fora quando não servem mais; para o segundo, são coisas naturais que crescem naturalmente sobre a terra, como a relva e as árvores (SARTRE, 2015a, p. 19).

Havemos de nos perguntar agora como Sartre compreendia o ser intelectual e o papel desse na sociedade. Como ele se relaciona com a sociedade e com as forças produtivas na sociedade capitalista.

Em conferências proferidas em 1965 no Japão, publicadas com o título de *Em defesa dos intelectuais*, Sartre identifica o intelectual como um homem-contradição. Os cientistas, por exemplo, não são intelectuais, segundo Sartre. Estão inseridos no seio das forças produtivas da sociedade capitalista como produtores de saberes e práticas que se pretendem universalizantes, porém não são intelectuais: “E, caso se queira um exemplo dessa concepção comum do intelectual, direi que não chamamos de “intelectuais” os cientistas que trabalham na

fissão do átomo para aperfeiçoar os engenhos da guerra atômica: são cientistas, eis tudo” (SARTRE, 1994, p. 15).

Os cientistas são os técnicos do saber prático. Esses técnicos produzem técnicas, produtos e saberes que, a priori, não são direcionados a nenhum grupo social, portanto, pretensamente universalizados. Porém, quando a classe dominante insere esses saberes no mercado, a burguesia passa a dominar o uso e o acesso a esses saberes, práticas, produtos etc. O preço, assim como a oferta em relação à demanda, transforma esses saberes que o técnico do saber prático pretendia universais, como um instrumento de poder e de posse da classe dominante e, desse modo, descobre a alienação do saber científico:

Hoje em dia a ideologia burguesa – que, desde o início, impregna os técnicos do saber prático pela educação e pelo ensino das “humanidades” – está em contradição com esta outra parte que lhes é constitutiva, sua função de pesquisadores, ou seja, seu saber e seus métodos: é nisso que são universalistas, já que buscam conhecimentos e práticas universais. Mas, se eles aplicam seus métodos no exame da classe dominante e de sua ideologia – que também é *a deles*, não podem deixar de ver que uma e outra são particularistas. E, a partir daí, em suas próprias pesquisas descobrem a alienação, já que elas são os meios de fins que continuam alheios e que lhes é proibido questionar. Essa contradição não decorre deles, mas da própria classe dominante (SARTRE, 1994, p. 25).

É nesse momento que o técnico do saber prático toma consciência do seu lugar no seio das forças produtivas. Que seu saber foi apropriado pelos detentores dos meios de produção, o que acabou por torná-lo um funcionário menor das superestruturas. A tomada de consciência de que seu trabalho técnico e prático está açambarcado aos interesses da classe dominante faz com que o técnico do saber prático comece a refletir sobre o seu papel nesse contexto, os usos posteriores do seu saber que não servem mais à humanidade como um todo, mas aos interesses de uma classe específica provoca a insatisfação. A partir daí o técnico atinge um novo nível reflexivo e se torna, na acepção sartreana do termo, um intelectual.

Portanto, ser intelectual é tomar consciência do seu papel dentro do tecido das forças produtivas e refletir sobre como o seu saber e sua prática são apropriados pela classe dominante para ser mais um instrumento de dominação capitalista e de produção de privilégios e, assim, se engajar nas lutas sociais de seu tempo. Em suma: ser intelectual é refletir e agir contra a alienação do saber e assim, engajar-se: “Mas, se esses mesmos cientistas, assustados com a potência destrutiva das máquinas que permitem construir, reunirem-se e assinarem um manifesto para advertir opinião pública contra o uso da bomba atômica, transformam-se em intelectuais” (SARTRE, 1994, p. 15). Desse modo, os intelectuais, com efeito:

- 1° saem da sua competência: fabricar uma bomba é uma coisa, julgar o seu emprego, outra;
- 2° abusam de sua celebridade ou da sua competência que lhes é reconhecida para praticar uma violência em relação à opinião, mascarando dessa maneira o abismo intransponível que separa seus conhecimentos científicos de sua apreciação *política*, a partir de *outros princípios*, sobre o engenho que constroem;
- 3° na verdade, não condenam o uso da bomba atômica por terem constatado defeitos técnicos, mas em nome de um sistema de valores eminentemente contestável que toma por norma suprema a vida humana (SARTRE, 1994, p. 15-16, grifos do autor).

O intelectual subverte, assim, uma certa expectativa social que o reservava um papel conservador, qual seja, o de resguardar os saberes úteis e, quando instado, disponibilizar o seu saber técnico cuja operação intelectual não caberia a ele, mas àqueles que integram a classe dominante e seus interesses. “Em suma, todo técnico do saber é *potencialmente intelectual*, já que é definido por uma contradição que nada mais é do que o combate permanente entre sua técnica universalista e a ideologia dominante” (SARTRE, 1994, p. 29, grifo do autor).

Por isso, os intelectuais são homens-contradição, uma vez que produzem um saber técnico que, apropriado por uma ideologia burguesa, acabará por obrigá-lo a questionar ou a silenciar, de modo que questionar ou silenciar é fazer uma escolha política que, em suma, questiona a si mesmo e seu papel no seio das mesmas forças produtivas que o engendraram:

Assim, os técnicos do saber são produzidos pela classe dominante com uma contradição que os dilacera: por um lado, enquanto assalariados e funcionários menores das superestruturas dependem diretamente dos dirigentes (organismos “privados” ou o Estado) e se situam necessariamente na particularidade, como um dado grupo do setor terciário; por outro, na medida em que sua especialidade é sempre universal, esses especialistas são a própria contestação dos particularismos que lhes foram injetados e que não podem contestar sem contestar a si mesmos (SARTRE, 1994, p. 28).

No entanto, um técnico não se torna intelectual de fato por simples decisão pessoal, pois, “depende de sua história pessoal ter ou não conseguido desfazer nele a tensão que o caracteriza; em última análise, o conjunto dos fatores que realizam a transformação é de ordem social” (SARTRE, 1994, p. 29). A força transformadora do técnico em intelectual é a própria liberdade.

O ser intelectual é conviver com essa tensão de classe contraditória: “o intelectual combativo vive na tensão, com mais ou menos felicidade” (SARTRE, 2015a, p. 49). Os intelectuais, em sua maioria, vêm das camadas médias da sociedade, o que chamaríamos de pequeno-burgueses. Por terem ido além do lugar reservado pelas elites, são rejeitados por elas e, por não serem operários, de partida, são alvos da desconfiança da classe operária: “Banido pelas classes privilegiadas, suspeito às classes desfavorecidas” (SARTRE, 1994, p. 48).

Por outro lado, essa contradição não para na perspectiva de classe. Tem a ver também com seu lugar no mundo. Sendo o intelectual um pequeno-burguês, tende a uma visão de mundo particularista, que é a visão de mundo burguesa, portanto, excludente. Fazendo o intelectual uma opção clara por lutar ao lado da classe trabalhadora, tem o dever de buscar e conquistar para si e para todos uma visão de mundo universalista, combatendo assim a ideologia, que é, por sua vez, o campo de dominação da classe dominante por meio das ideias.

Assim resume Sartre a situação contraditória em que se encontram os intelectuais na sociedade:

Em suma, mesmo definido assim, ele não tem mandato de ninguém. Suspeito às classes trabalhadoras, traidor para as classes dominantes, recusando sua classe sem jamais poder se livrar totalmente dela, até nos partidos populares ele reencontra, modificadas e aprofundadas, suas contradições; até nesses partidos, se neles entrar, ele se sente ao mesmo tempo solitário e excluído, já que ali continua em conflito latente com o poder político; inassimilável em todos os lugares. Sua própria classe não o quer, assim como não a quer, mas nenhuma outra classe se abre para acolhê-lo (SARTRE, 1994, p. 51).

Mas essa contradição de forma nenhuma se confunde com qualquer pretexto para qualquer tipo de inação, pois é pelos intelectuais que toda a sociedade, em especial as classes que, como vimos, os relegam à suspeição, que vem a tomada de consciência da necessidade da luta contra a dominação ideológica, o que, em última instância, torna os intelectuais guardiães da democracia:

O ofício do intelectual é viver sua contradição *por todos* e vencê-la *por todos* através do radicalismo (ou seja, pela aplicação das técnicas de verdade às ilusões e às mentiras). Por sua própria contradição ele se torna o guardião da *democracia*: contesta o caráter abstrato dos direitos da “democracia burguesa” não porque queira suprimi-los, mas porque quer completá-los com os direitos concretos da democracia socialista, conservando, em toda democracia, a verdade *funcional* da liberdade (SARTRE, 1994, p. 53, grifos do autor).

Por fim, convém adentrarmos na seguinte discussão: será o escritor um intelectual? Como vimos, o intelectual vive continuamente a contradição entre a universalidade do saber prático e o particularismo da ideologia. Segundo Sartre, o intelectual procura se integrar na sociedade, em vão. Encontra a solidão. O escritor se engaja por sua liberdade e escolhe a sua solidão:

Enquanto o intelectual procura em vão sua integração na sociedade para, finalmente, encontrar apenas a solidão, não será que o escritor *escolhe* a solidão desde o começo? Se assim fosse, a única tarefa do escritor seria *sua arte*; no entanto, é verdade que os escritores se engajam e lutam pela universalização, ao lado dos intelectuais, ou mesmo em suas fileiras (SARTRE, 1994, p. 55, grifos do autor).

No campo da linguagem escrita, existe a escrita dos escritores e a escrita dos técnicos. Os técnicos utilizam uma linguagem específica, técnica, e que contenha o mínimo de estruturas que levem a desinformações. Essa linguagem técnica contém definições precisas. Podem inclusive ser substituídas por códigos, tornando-a ainda mais precisa. Trata-se da palavra e da coisa em correspondência não mediadas e livres de qualquer dúvida de compreensão.

O escritor, no entanto, utiliza-se da língua comum para ser compreendido, com todas as suas imprecisões. Isto é, lida com o máximo de “desinformações”. Ao lidar com a língua comum, lida com figuras, nuances, formas de apropriação diferentes. Uma palavra, ao ser usada por um escritor, pode ser polissêmica. O escritor “prefere utilizar uma palavra ‘corrente’, carregando-a com um sentido novo que se acresce aos antigos: no geral, dir-se-ia que ele se propôs a utilizar toda a linguagem comum e apenas ela, com todos os caracteres desinformativos que lhe limitam o alcance” (SARTRE, 1994, p. 57). Ele é o especialista da linguagem comum, a qual contém grande quantidade de desinformações.

O técnico não possui esse poder. Segundo Sartre: “em suma, a palavra do escritor é de uma *materialidade* muito mais densa do que, por exemplo o símbolo matemático – que se apaga diante do significado” (SARTRE, 1994, p. 57, grifo do autor). Citando Roland Barthes, Sartre faz uma distinção entre o escrevente e o escritor:

O escrevente se serve da linguagem para transmitir informações. O escritor é o guardião da linguagem comum, mas ele vai mais longe, e seu material é a linguagem como não-significante ou como desinformação: é um artesão que produz um certo objeto verbal através de um trabalho sobre a materialidade das palavras, tomando como meio as significações e, como fim, o não significante. [...] o prosador tem *alguma coisa a dizer*, mas não é *nada de dizível*, nada conceitual nem conceitualizável, nada significante (SARTRE, 1994, p. 59, grifos do autor).

Portanto, o escritor não tem nada a dizer, isso porque os seus textos não pertencem ao campo do dizível objetivo e informativo; ele não objetiva fundamentalmente comunicar um saber. Porém, ele comunica: “isso significa que ele apresenta sob a forma de objeto (a obra) a condição humana tomada em seu nível radical (o ser-no-mundo)” (SARTRE, 1994, p. 64). Assim, a relação do leitor com aquele que escreve é um não saber:

Assim, a verdadeira relação do leitor com o autor continua sendo um não saber: ao ler o livro, o leitor deve ser levado indiretamente a sua própria realidade de singular universal; ele deve se realizar - não só porque entra no livro, mas porque nele não entra totalmente – como uma outra parte do mesmo todo, como uma outra visão do mundo sobre ele mesmo. [...] Se o escritor *nada* tem a dizer é porque ele deve manifestar *tudo*, quer dizer, essa relação singular e prática da parte com o todo que é



o ser-no-mundo; o objeto literário deve testemunhar o paradoxo que é o homem no mundo, não lhe dando conhecimentos sobre os homens (o que faria de seu autor um psicólogo amador, um sociólogo amador etc.) mas objetivando e subjetivando simultaneamente o ser-no-mundo, como relação constitutiva e indizível de todos com tudo e com todos (SARTRE, 1994, p. 64-65, grifos do autor).

É por intermédio da arte literária que o autor convida seus leitores a, por sua liberdade, assumirem a responsabilidade por sua própria vida, por seu estar no mundo, para viver o esforço paradoxal da singularidade e da universalidade. Sendo, portanto, que: “O objetivo do escritor não é, de maneira alguma, suprimir essa situação paradoxal, mas explorá-la ao máximo e fazer de seu *ser-na-linguagem* a expressão de *seu ser-no-mundo* (SARTRE, 1994, p. 67, grifos do autor).

Desse modo, Sartre defende que uma obra literária deve responder por toda a sua época, pela situação no qual está inserido o autor no mundo social em que vive e do qual escreve. Assim, o escritor se engaja, pela letra comum e por sua liberdade, no mundo que o cerca:

O engajamento do escritor visa comunicar o incomunicável (o ser-no-mundo vivido) explorando a parte de desinformação contida na língua comum e manter a tensão entre o todo e a parte, a totalidade e a totalização, o mundo e o ser-no-mundo como *sentido* de sua obra. *Em seu próprio ofício* ele está às voltas com a contradição da particularidade e do universal. Enquanto os outros intelectuais viram nascer sua função de uma contradição entre as exigências universalistas de sua profissão e as exigências particularistas da classe dominante, ele encontra em sua tarefa interna a obrigação de habitar no plano do vivido sugerindo ao mesmo tempo a *universalização* como afirmação da vida *no horizonte*. Nesse sentido, ele não é um intelectual *por acidente*, como eles, mas *por essência*, precisamente por essa razão, a obra exige, por si mesma, que ele se coloque *fora* dela, sobre o plano teórico-prático em que já estão os outros intelectuais: pois ela é, por um lado, restituição – sobre o plano do não saber – do ser num mundo que nos esmaga e, por outro, afirmação vivida da vida como valor absoluto e exigência de uma liberdade que se dirige a todas as outras (SARTRE, 1994, p. 72, grifos do autor).

É dessa forma que Sartre faz uma defesa do papel dos intelectuais na sociedade, que por definição lançam mão da sua liberdade para posicionar-se nas questões que se colocam na sociedade do tempo presente. É, por assim dizer, a razão mesma de seu ser-no-mundo. Especialmente o papel do escritor como intelectual não utiliza a precisão da língua técnica, mas a língua comum e todo seu repertório de desinformação, da sua capacidade de dizer aquilo que não é dizível e, assim, vivenciando todas as contradições que daí advêm. Ser-no-mundo como plena liberdade que, de fato é: “toda fala é livre projeto de designação na dependência da escolha de um Para-si pessoal e deve ser interpretada a partir da situação global desse Para-si” (SARTRE, 2014b, p. 635).



Aquele que escreve, ou que fala é, como todo ser humano, liberdade absoluta, donde vem que é por essa liberdade que se fundamentam as leis da língua. Se há um mundo, quem lhe dá fundamento são os homens e mulheres. Se há uma gramática, uma série de regras e leis a serem seguidas no âmbito da linguagem, elas têm fundamento pela liberdade daquele que fala ou escreve.

Não é possível, portanto, uma fala ou uma escrita neutra ou que não traga em si a responsabilidade do que diz, porque o que se diz é por seu livre projeto: “é no interior do projeto livre da frase que se organizam as leis da linguagem; é falando que faço a gramática; a liberdade é o único fundamento possível das leis da língua” (SARTRE, 2014b, p. 634).

Como podemos perceber, Sartre investe o ato de escrever de uma forte potência de criação, transformação e engajamento, do mesmo modo em que define o conceito de intelectual, isto é, o especialista que se rebela, que questiona e se posiciona e que adota a sua própria liberdade como valor e que vai além do conhecimento técnico e científico.

Ou seja, a transição da condição de especialista do saber prático, que, inserido nas forças produtivas, está a serviço dos poderes hegemônicos para a condição de intelectual é o engajamento e este, por sua vez, é ético. Logo, o compromisso ético, como definiremos mais adiante, é o fio condutor da condição do intelectual na sociedade.

Assim sendo, surge-nos a seguinte indagação: sabendo que a escola atual busca inserir os jovens no mundo da cidadania e do trabalho através dos diversos saberes organizados em uma Base Nacional Comum Curricular, qual papel a filosofia ensinada pode exercer a fim de fazer uma transição do saber prático para a formação e o engajamento intelectual dos jovens estudantes? Começemos, portanto, com o papel que a escrita pode exercer nesse contexto.

Na escola, a operação da escrita tem papel central. Nela, ler e interpretar assumem grande importância, pois é lá onde tudo começa. Na infância a escrita tem seu ponto de partida. A criança, antes de aprender a escrever, deve ser levada a uma série de interações no contexto em que vive.

A Base Nacional Comum Curricular brasileira, documento norteador da educação nacional, garante que a criança na educação infantil tenha direito de “conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se” (BRASIL, 2018, p. 40).

A BNCC também define quatro campos de experiência para a educação infantil, são eles: “o eu o outro e o nós”, no qual a criança deve ser levada a construir seu modo de ser e agir pela interação com outras pessoas e com grupos; “corpo, gestos e movimentos”, por meio dos quais a criança deve explorar o espaço que a cerca; “traços, sons, cores e formas”, os quais

devem levar a criança ao contato com as manifestações artísticas; “escuta, fala, pensamento e imaginação”, que buscam inserir a criança no universo da cultura através da oralidade; e “espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, que visam desenvolver as noções e percepções socioespaciais da criança.

Todas essas interações, que, aliás, não acontecem apenas na escola, precedem o aprendizado da criança de ler e a escrever. Ou seja, a criança, ao nascer, já interagiu de forma consideravelmente abrangente com a sua facticidade. Depois disso, espera-se que a criança possa estar preparada para o processo de transição para a próxima etapa escolar, que também será a mais longa de sua vida acadêmica, isto é, o ensino fundamental, cujos dois primeiros anos, dos nove que o compõem, devem ter como foco a alfabetização, “oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos” (BRASIL, 2018, p. 59).

Assim, aprender a ler e escrever, para a BNCC, significa permitir que os estudantes possam ampliar “suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social” (BRASIL, 2018, p. 63).

A escola, portanto, ensina a ler para que a criança tenha oportunidades de se inserir no mundo do saber científico, tecnológico, enfim, no saber prático, no máximo possível de suas possibilidades. Até mesmo o contato com a literatura, por exemplo, tem seu foco direcionado para esse fim, haja vista a cobrança em provas escolares e seleções as mais diversas.

A BNCC, por sua vez, sob o argumento de democratizar o acesso ao conhecimento escolar em todo o país e mitigar as diferenças em um país de dimensões continentais como o Brasil, busca normatizar o conhecimento escolar através de quadros descritivos de competências e habilidades desejáveis aos egressos de cada etapa de ensino:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2018, p. 7).

Ela define como competência a “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para

resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8).

São ao todo dez competências gerais para a educação básica, além do que cada componente curricular traz competências gerais, competências específicas e, dentro dessas competências, habilidades que devem ser obtidas pelos educandos. Essas habilidades são definidas por códigos alfanuméricos<sup>7</sup>. Desse modo, o documento norteador de toda a educação básica do país é constituído de um conjunto padronizado de competências e habilidades que se espera que os estudantes aprendam na escola.

Como veremos mais adiante no tópico 3.2, a filosofia é definida como criação de conceitos. Inspirando-se nessa definição, o filósofo brasileiro Silvio Gallo propõe que o ensino da filosofia seja uma oficina de conceitos. Ou seja, podemos entender ser imprescindível para a mobilização de conceitos na vida prática dos estudantes que haja a reflexão filosófica.

No entanto, a BNCC sequer traz a filosofia como componente curricular. Esta aparece de forma difusa entre as áreas de conhecimento, especialmente na área de ciências sociais aplicadas. Ainda que possamos aceitar que a filosofia possa contribuir fortemente para a operacionalização dos saberes dos estudantes em outras áreas e componentes, vale ressaltar que ela tem desconsideradas todas as especificidades que possa ter<sup>8</sup>.

Portanto, a educação brasileira, norteadada por um documento que adota a “pedagogia das competências”, busca dotar os estudantes brasileiros de saberes e práticas padronizadas e organizadas, a fim de prepará-los para o exercício da cidadania e sua formação para o ingresso no mundo do trabalho, de forma que cada vez mais sejam dotados de saberes práticos.

Além de dotar os estudantes de habilidades variadas para mobilização dos saberes para a vida cotidiana, é preciso que o processo de ensino e aprendizagem medie a relação do estudante com a própria mobilização do seu senso crítico, seu compromisso ético e, enfim, seu desenvolvimento e engajamento intelectual, ou seja, a capacidade de analisar criticamente seu lugar no mundo e sua situação, para então fazer escolhas e, assim, exercitar a sua liberdade. Nesse processo é danosa qualquer tentativa de esvaziamento da filosofia da vida escolar.

Trata-se, portanto, de enxergar o jovem estudante como um ser dotado de plena liberdade e que somente vai conseguir exercê-la de fato em sua autonomia. É preciso que façam suas próprias experiências, experimentem seus próprios problemas e dilemas éticos e sintam a

---

<sup>7</sup> “Essa forma de apresentação adotada na BNCC tem por objetivo assegurar a clareza, a precisão e a explicitação do que se espera que todos os alunos aprendam no Ensino Fundamental, fornecendo orientações para a elaboração de currículos em todo o País, adequados aos diferentes contextos” (BRASIL, 2018, p. 31).

<sup>8</sup> Silvio Gallo defende que a filosofia tem pelo menos três características gerais que compõem suas especificidades: é um pensamento conceitual, tem caráter dialógico e possibilita a crítica radical (GALLO, 2012a, p. 54).

necessidade de pensar por si próprios e decidir seus próprios caminhos. Partindo da vida concreta, o estudante deve se deparar com os problemas e equacioná-los, criando conceitos ou operacionalizando-os de forma originalmente individual, portanto, livre.

### 2.3 A busca da liberdade como o fio condutor do pensamento de Sartre

A liberdade em Sartre é um problema ontológico existencial. É também o grande fio condutor da sua obra que, como vimos, é bastante diversa mesmo em termos de gêneros de escrita. Sendo ele um escritor, irá propô-la desde a literatura e a crítica literária até a filosofia e a psicanálise.

O primeiro passo para considerarmos a liberdade sartreana é que o conceito de forma alguma se confunde com o que o senso comum considera ser liberdade. Muitas vezes este considera a liberdade como o poder de fazer o que se quer, isto é, poder executar aquilo que se deseja. É importante descortinarmos essa primeira noção de liberdade, que é acrítica e que tem uma tênue separação entre o poder de ação e a servidão do desejo.

Senão, vejamos: uma pessoa tem desejo de comer algo e procura saciar esse desejo; foi livre? Foi serva do seu próprio instinto? A decisão, por sua vez, de saciar esse desejo, foi livre ou foi condicionada pelo próprio desejo? São questões possíveis de discutirmos no seio da fenomenologia existencial de Sartre.

Ao estudar em Berlim entre os anos de 1933 e 1934, Sartre entra em contato com o método da fenomenologia desenvolvido no início do século XX pelo filósofo Edmund Husserl (1859-1938). Tratava-se de um sistema de investigação voltado para a realidade concreta dos homens e mulheres e do mundo. É sob essa influência filosófica que se assenta o monumental ensaio *O Ser e o Nada*, cujo subtítulo já o demonstra: *Ensaio de Ontologia Fenomenológica*. Nesse livro, Sartre responde a outro monumental tratado de ontologia, *Ser e Tempo*, de Martin Heidegger (1889-1976), obra que foi dedicada a Husserl.

Husserl e Heidegger foram a base teórica da ontologia fenomenológica de Sartre, todavia não podemos afirmar que Sartre tenha sido um discípulo de ambos, pois, em diversos pontos da obra *O ser e o Nada*, Sartre empreende clara contestação tanto ao pensamento de um como ao de outro. Não nos compete, neste momento, empreender uma análise detalhada dessa contestação. Todavia, interessam-nos as linhas gerais em que se assentam do ponto de vista teórico a fenomenologia sartreana e o seu percurso até a assunção do existencialismo.

Na sua fenomenologia, Husserl insurge-se contra o que considerava um erro teórico das ciências humanas, qual seja, a separação radical entre o sujeito e a sua realidade concreta. Para Husserl, o conjunto mente-corpo-mundo é indivisível.

Esse ponto de discussão já havia sido colocado em questão pelo filósofo dinamarquês Søren Kierkegaard (1813-1855), quando discordava de Hegel (1770-1831), que incluía o indivíduo na composição de um sistema. “O sistema é abstrato, a realidade é concreta. O sistema é racional, a realidade é irracional. A realidade é tudo, menos sistema” (PENHA, 2017, p. 13). O indivíduo somente pode conhecer a realidade concreta, segundo Kierkegaard, e somente dela podemos nos apropriar. Assim, a verdade e a subjetividade se equivalem. O conhecimento deve ligar-se a existência, pois é “o homem a categoria central da existência” (PENHA, 2017, p. 14). Desse modo:

Podemos então entender por que o filósofo dinamarquês Søren Kierkegaard (1813-1855) é tido como precursor de Husserl, Heidegger e Sartre. Havia Kierkegaard reagido contra a doutrina do alemão Hegel (1770-1831), que, a seu ver, falava idealisticamente de um mundo transcendental, utópico, fazendo suas palavras atuarem qual um passe de mágica em um universo de possíveis. Perguntava Kierkegaard: que me interessa admitir, como fez Hegel, que os conflitos das ideias através da história conduzirão um dia ao Saber Absoluto, à perfeição da razão humana, à eterna glória do espírito, se essa esplendorosa era virá no final dos tempos, enquanto eu só conhecerei minhas dores e alegrias, e o enigmático silêncio da morte? Antes de qualquer marcha inexorável do espírito para um porvir magnificante, existe a minha presença no mundo, sem a qual esse mundo não poderia fazer nenhum sentido para mim, e existem os meus sentimentos, as minhas angústias, a minha maneira de ser e estar nesse mundo. Kierkegaard foi o primeiro a mostrar que a vida de um homem, pelo fato mesmo de ser vivida, experimentada subjetivamente, com suas paixões e sofrimentos, não pode ser absorvida por uma ideia universal, nem pode ser compreendida ou assimilada por um sistema de ideias exterior a ela (PERDIGÃO, 1995, p. 34).

Fez-se necessário, no empreendimento de Husserl e retomado por Sartre, que os conceitos fossem retomados e analisados, deixando de ser pressupostos. Por isso a fenomenologia é tida como uma ciência eidética, isto é, uma ciência das essências. Era empreendimento dessa ciência expurgar os fenômenos da consciência e levá-los ao plano da generalidade essencial.

A investigação fenomenológica de Husserl pode ser resumida em quatro pontos principais: a consciência possui um caráter intencional; ela é um movimento de transcendência em relação ao objeto, que, por sua vez, se apresenta de forma concreta à consciência; a evidência do objeto evidencia sua presença efetiva; a noção de objeto se estende desde as coisas materiais até os objetos ideais, tais como as categorias e as essências; a centralidade da percepção em sua imanência, isto é, da consciência que o sujeito tem das suas próprias experiências, “porquanto

nessa percepção aparecer e ser coincidem perfeitamente, ao passo que não coincidem na intuição do objeto externo, que nunca se identifica com suas aparições à consciência, mas permanece além delas (ABBAGNANO, 2007, p. 438).

A existência concreta e a descrição dos fenômenos são os aspectos privilegiados da fenomenologia, que buscava afastar a filosofia das especulações metafísicas. Só assim seria possível captar os homens e mulheres em sua existência concreta e cotidiana. “Seguindo de perto esse princípio, a filosofia Sartreana não nos diz ‘como a vida deve ser vivida’ nem pergunta ‘porque o homem existe’: limita-se a descrever o que a vida é, que tipo de Ser o homem é” (PERDIGÃO, 1995, p. 33).

A fenomenologia interessa-se, dessa forma, pela existência concreta e cotidiana dos homens e mulheres. Podemos observar nas obras filosóficas de Sartre diversos exemplos de situações concretas cotidianas nas quais ele empreende a aplicação do método fenomenológico. A descrição da má-fé a partir de um encontro amoroso entre um homem e uma mulher e do trabalho do garçom de café, a fila de espera no ponto de ônibus como exemplo de sociabilidade serial e uma manifestação como exemplo de grupo em fusão são exemplos famosos os quais Sartre toma como pontos de partida da reflexão fenomenológica.

O ponto de partida é a subjetividade. O caminho para se chegar à essência é a existência. Para se chegar ao abstrato, deve-se partir do concreto. Assim, para Sartre, o pressuposto do existencialismo é a subjetividade do indivíduo e, mais ainda, a ação comum dos grupos tem como fundamento o projeto individual. Vale salientar que essa ênfase na razão subjetiva revela a influência do *cogito* cartesiano no seu pensamento. Os homens e as mulheres são os únicos seres que podem pôr em questão seu próprio Ser, ou seja, investigador e investigado podem ser a mesma pessoa, visto que investiga sua própria realidade.

Para Sartre, homens e mulheres estão lançados no mundo; sua existência é contingente. Portanto, ele é um ser-no-mundo que não possui uma essência, ou, se possui, essa não é inata, ou seja, homens e mulheres não nascem frutos de uma causalidade e nem possuem uma natureza dada. Dirá Sartre que a liberdade precede e comanda a essência.

A existência não está submetida a qualquer necessidade lógica; dela deve-se dizer o que Heidegger disse do *Dasein*<sup>9</sup> em geral: “Nela a existência precede e comanda a essência” (SARTRE, 2014b, p. 541). É importante salientarmos, no entanto, que Sartre não nega que haja

---

<sup>9</sup> “no uso filosófico contemporâneo, essa palavra ingressou com o significado atribuído pelo existencialismo, sobretudo por Heidegger, que a usou para designar a existência própria do homem (Ser-aí). Esse ente, que nós mesmos sempre somos e que, entre as outras possibilidades de ser, possui a de questionar, designamos com o termo *Dasein*. [...] Na filosofia contemporânea, esse termo é habitualmente usado no significado específico estabelecido por Heidegger, como ser do homem no mundo” (ABBAGNANO, 2007, p. 888).

uma essência humana; pode até ser que ela exista, mas ela não é um dado natural ou divino, e sim algo que se construirá ao longo da vida do sujeito; é plenamente imanente e submetida ao projeto.

O homem e a mulher são cada um Para-si, isto é, um ser que está em perpétua busca em direção ao Ser Em-si. O Para-si, que são homens e mulheres lançados no mundo, é simultaneamente fuga e perseguição, isto é, foge do Em-si ao mesmo tempo que o persegue:

Para-si: *para* com indicativo de direção e *si* como indicativo do ser subjetivo. Para-si quer dizer a ida na direção de si, um percurso para atingir o ser, um itinerário para a constituição da identidade, que, no entanto, não se definem pela meta a ser alcançada pelo processo pelo qual se busca alcançá-la. Assim, a direção *para* é constituinte do sujeito e por isso dizemos que seu ser consiste em existir, isto é, em vir a ser de modo de modo indeterminado. Constituímo-nos para ser: o si do Para-si nunca se consolidará como ser. Nesse sentido, o Para-si não é (SILVA, 2019, p. 21-22, grifos do autor).

Assim, homens e mulheres vão se tornar aquilo que suas decisões, suas volições, suas escolhas fizerem dele. O ser humano é este ser em movimento perpétuo que busca, sem nunca alcançar, a plenitude do ser Em-si, ao mesmo tempo em que o Para-si é o fundamento<sup>10</sup> do Em-si:

O Em-si não pode fundamentar nada; ele se fundamenta a si conferindo a si a modificação do Para-si. É fundamento de si na medida em que já não é Em-si; e deparamos aqui com a origem de todo fundamento. Se o ser Em-si não pode ser seu próprio fundamento nem o dos outros seres, o fundamento em geral vem ao mundo pelo Para-si. Não apenas o Para-si, como Em-si nadificado, fundamenta a si mesmo, como também surge com ele, pela primeira vez, o fundamento (SARTRE, 2014b, p. 131).

Desse movimento deriva a necessidade de pensarmos a questão da Liberdade. A liberdade em Sartre não se confunde com fazer-se o que se quer, mas, antes, é o escolher em cada situação que se apresenta ao longo da existência. O conceito de liberdade sartreano é tangente a outros conceitos sem os quais não é possível se pensar a liberdade, tais como a ação, responsabilidade, autonomia, angústia e má-fé.

Homens e mulheres são plena e absoluta liberdade, portanto, não há espaço para recorrer, a quem culpar ou onde se esconder da própria liberdade, o que a torna uma espécie de condenação, isto porque homens e mulheres são plena e unicamente responsáveis por aquilo

---

<sup>10</sup> Conforme afirma Gerd A. Bornheim: “Digamos que em Sartre o fundamento ainda apresenta caráter paradigmático, já que o Para-si tende ao Em-si como o nada tende ao ser; o Em-si, sendo o ser, impõe-se em certo sentido como modelo ao Para-si. Contudo, pretender que o Para-si possa alcançar a plenitude do ser – e nisso consiste o projeto fundamental da realidade humana – é ‘usar frases vazias e poéticas’” (1971, p. 190).



que fazem. Mas o exercício da liberdade se dá em situação. Para tanto, faz-se necessário conceituarmos a ação.

Para Sartre, ação possui uma condição primordial que é justamente a liberdade. Ação, portanto, é sempre intencional. Agir é:

Modificar a *figura* do mundo, é dispor de meios com vistas a um fim, é produzir um complexo instrumental e organizado de tal ordem que, por uma série de encaminhamentos e conexões, a modificação efetuada em seus elos acarrete modificações em toda a série e, para finalizar, produza um resultado previsto (SARTRE, 2014b, p. 536, grifo do autor).

Sartre utiliza dois exemplos para ilustrar que nem tudo o que fazemos é intrinsecamente um ato. Um operário que, por negligência, põe fogo em uma fábrica, não agiu; porém, um operário que dinamitou uma pedreira, esse sim agiu, isso porque recebeu ordens e as executou, sendo assim capaz de prever o resultado de sua ação. Portanto, como dissemos, o agir é sempre intencional. Para o autor, a ação é uma reformulação permanente do mundo e da vida:

A ação, seja ela qual for, modifica aquilo que é, em nome daquilo que ainda não é. Já que ela não pode realizar-se sem quebrar a ordem antiga, é uma revolução permanente. Demole para edificar, para reunir, separa; da manhã à noite, acumulamos a serragem, as cinzas, as aparas: toda construção comporta uma parte igual, de destruição (SARTRE, 2002, p. 35).

Essa noção, no entanto, traz desdobramentos importantes. Sartre não admite, como na psicanálise freudiana, que haja um inconsciente. Portanto, para ele, o ser humano é totalmente consciência. No entanto, admite um estágio de consciência pré-reflexivo, ou seja, um algo feito pode não ser uma ação por não ser intencional, pode não ter sido refletido, mas não é, jamais inconsciente. “A adequação do resultado à intenção é aqui suficiente para que possamos falar de ação” (SARTRE, 2014b, p. 536).

Desse modo, como no exemplo anterior, o operário negligente não agiu, pois não tinha a intenção de incendiar a fábrica, mas era consciente de sua negligência, ainda que em um nível pré-reflexivo. Já o operário da pedreira agiu, pois, consciente e intencionalmente, podia prever o resultado de sua ação. Ação acarreta e se dá na condição primordial da liberdade que de forma alguma escapa da sua responsabilidade: “desde a concepção do ato, a consciência pode se retirar do mundo pleno do qual é consciência e abandonar o terreno do ser para abordar francamente o do não ser” (SARTRE, 2014b, p. 537).

Sendo, pois, homens e mulheres plenamente livres, em cada atitude que tomam eles escolhem, e suas escolhas são o próprio exercício de sua liberdade, de maneira que até mesmo



a omissão se torna uma escolha da qual não podem fugir. Daí advém que, homens e mulheres, não podendo escapar de sua liberdade, não têm a quem recorrer a não ser a si mesmos. Isso porque a existência é contingente, não há uma razão mesma a priori para a existência humana: “Existir é isso: beber-se a si próprio sem sede” (SARTRE, 2017, p. 62).

Estando pois homens e mulheres lançados no mundo e sem ter a quem recorrer ou a quem culpar por suas escolhas, eles se deparam com o vazio. Essa sensação de vazio diante da imensidão do mundo no qual fomos lançados é o que chamamos de angústia:

Vou emergindo sozinho, e, na angústia frente ao projeto único e inicial que constitui meu ser, todas as barreiras, todos os parapeitos desabam, nadificados pela consciência de minha liberdade: nada tenho nem posso ter qualquer valor a recorrer contra o fato de que sou eu quem mantém os valores no ser; nada pode me proteger de mim mesmo; separado do mundo e de minha essência por esse nada que *sou*, tenho que realizar o sentido do mundo e da minha essência: eu decido, sozinho, injustificável e sem desculpas (SARTRE, 2014b, p. 84, grifo do autor).

Homens e mulheres serão aquilo que suas escolhas fizerem deles: “O homem é não apenas como é concebido, mas como ele se quer, e como ele se concebe a partir da existência, como se quer a partir deste elã do existir. O homem nada é além do que ele se faz” (SARTRE, 2014a, p. 19).

Esse ponto de vista da liberdade que se acopla à angústia, que está lançado no mundo, à maneira do *Dasein* Heideggeriano, foi visto por muitos dos seus críticos como uma forma de niilismo, ou de um fatalismo diante da vida, como se homens e mulheres nada mais fossem do que seres que se “afogam” no mar do nada, mas ao mesmo tempo é seres do qual o nada provém. Vejamos, por exemplo, a leitura que o escritor brasileiro Alceu Amoroso Lima faz do existencialismo neste ponto:

Eis o existencialismo como expressão do mundo moderno. Eis a explicação, porventura, do seu êxito nos nossos dias. Vivemos uma época de ação e até de ativismo. O existencialismo é uma filosofia da ação e do ativismo. Para o existencialismo, o homem está lançado na vida, sem saber nem de onde vem, nem para onde vai. O sentimento que o domina é a angústia, o desespero ou a náusea. O homem reconhece-se em plena correnteza. Não pode nadar contra ela. Não sabe qual o seu fim. Ignora a razão dessa marcha contínua, à sombra do mistério, e, logicamente, essa concepção devia conduzi-lo ao desespero. E, mesmo, ao suicídio. A menos que o homem se contente de viver como os animais, como vive a maioria dos homens... Mas, o existencialismo se recusa a ser um ceticismo, um pessimismo ou um convite à vida desregrada. Quer ser uma filosofia da vida, um vitalismo, uma revolução nos modos e nas razões de viver. Como justificar essa exaltação da vida? Deificando a ação. A ação pela ação, eis a regra da vida existencial, depois particularmente que Sartre viu, em ação, a mocidade “resistente” em França. O existencialismo sartriano começou por ser um inativismo, e acabou, como é lógico, na regra de que um extremo chama o contrário, por ser um ativismo puro. “*Si la mort est inévitable, oublions-la!*”, dizia o cinismo stendhaliano. “Se a vida não vale a pena ser vivida, procuremos vivê-

la”, responde-lhe a um século de distância o filósofo existencialista (LIMA, 1956, p. 83).

Sartre responde afirmando que, na verdade, o mundo não é a condenação do homem e da mulher, mas uma espécie de canteiro de obras de si mesmo, onde se dá o seu projeto<sup>11</sup>. Construirá sua própria essência no decorrer da sua vida e será o único e pleno responsável pelas suas ações e, mais ainda, pelas consequências delas. Ou seja, não se pode pensar uma liberdade que não seja intrinsecamente ligada à responsabilidade. Daí Sartre afirmar que “a existência precede a essência”:

Que significa, aqui, que a existência precede a essência? Significa que o homem existe primeiro, se encontra, surge no mundo, e se define em seguida. Se o homem, na concepção do existencialismo, não é definível, é porque ele não é, inicialmente, nada. Ele apenas será alguma coisa posteriormente, e será aquilo que ele se tornar (SARTRE, 2014a, p. 19).

Por essa razão Sartre irá defender que o existencialismo é um humanismo, ou seja, uma doutrina que coloca o homem e a mulher na direção e no centro da sua própria existência. Uma atitude ativa e positiva diante do viver e do vir a ser. É claro que essa forma de estar no mundo conduzirá ao desconforto; não há como negar que a angústia é dolorosa.

No primeiro volume da trilogia *Os Caminhos da Liberdade*, intitulado *A Idade da razão*, o protagonista do romance, Mathieu, depara-se com a angústia. Absorto em seus pensamentos, reflete profundamente sobre o peso que é a liberdade, o escolher e suas consequências dolorosas da existência no mundo e sua contingência. Mathieu, um jovem adulto de 34 anos, se sente velho e sente seu próprio sabor, amargo, que é o sabor de perceber-se existente o mundo:

Estou velho. Eis-me arriado em cima de uma cadeira comprometido até o pescoço na vida e não acreditando em nada. [...] Estou aqui, saboreio-me, sinto um gosto velho de sangue e água ferruginosa, meu gosto, eu sou meu próprio gosto, eu existo. Existir é isso: Beber-se a si próprio sem sede (SARTRE, 2017, p. 62).

---

<sup>11</sup> “Em geral, a antecipação de possibilidades: qualquer previsão, predição, predisposição, plano, ordenação, predeterminação etc., bem como o modo de ser ou de agir próprio de quem recorre a possibilidades. Neste sentido, na filosofia existencialista, o projeto é a maneira de ser constitutiva do homem ou, como diz Heidegger (que introduziu a noção), sua ‘constituição ontológica existencial’ (Ser e Tempo, § 31). Heidegger insistiu também na tese de que projetar-se, por antecipar possibilidades de fato, incide sempre no fato e não vai além: de tal modo que a máxima do homem que se projeta é ‘Sê o que és [...]’. Sartre substancialmente repetiu esses conceitos de Heidegger, mas ressaltou a gratuidade perfeita dos ‘projetos do mundo’, em que consiste a existência. Chamou de ‘fundamental’ ou ‘inicial’ o projeto constitutivo da existência humana no mundo e considerou-o contínua e arbitrariamente modificável: ‘A angústia que, ao ser revelada, manifesta-nos à consciência a nossa liberdade, é testemunho da perpétua possibilidade de modificar nosso projeto inicial’” (ABBAGNANO, 2007, p. 800).

A nossa atitude intuitiva é tentar fugir da angústia, ainda que a liberdade venha a ser desejável. Isso porque a angústia é dolorosa, traz consigo as dores de ser-no-mundo.

Antoine de Roquentin, protagonista do romance *A Náusea*, expressa essa dor que a angústia traz e da qual homens e mulheres não conseguem se desvencilhar: “Nesse exato momento – é terrível – se *existo* é porque tenho horror a existir. Sou eu, *sou eu* que me extraio do nada a que aspiro: o ódio, a repugnância de existir são outras tantas maneiras de *me* fazer existir, de me embrenhar na existência” (SARTRE, 2015b, p. 119, grifos do autor). Continua mais adiante: “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...” (SARTRE, 2015b, p. 143).

É como se ser livre seja desejável ao homem e à mulher, um alvo a ser alcançado, ainda que não faça sentido pensar assim, pois, o homem e a mulher sartreanos são plena e absolutamente livres, a liberdade está na estrutura constituinte do Ser. Porém, ao sentir o peso da responsabilidade que isso acarreta, recorrem a escusas, tentando enganar a si mesmos, recorrendo a processos que os façam escapar deste peso da responsabilidade e da angústia que estar no mundo acarreta:

Eis, portanto, o conjunto de processos pelos quais tentamos mascarar a angústia: captamos nosso possível evitando considerar os outros possíveis, que convertemos em possíveis de um outro indiferenciado; não queremos ver esse possível sustentado no ser por uma pura liberdade nadificadora, mas tentamos apreendê-lo como engendrado por um objeto já constituído, que não é senão o nosso Eu, encarado e descrito como se fosse a pessoa de um outro. Queremos conservar da intuição primeira aquilo que ela nos entrega como nossa independência e responsabilidade, mas procurando deixar à sombra tudo o que há nela da nadificação original: sempre prontos, ademais, a nos refugiar-nos na crença no determinismo, caso tal liberdade nos pese ou necessitemos de uma desculpa. Assim, escapamos da angústia tentando captar-nos de *fora*, como um outro ou como uma coisa (SARTRE, 2014b, p. 88).

Daí segue-se o que Sartre irá chamar de Má-Fé. Como vimos, homens e mulheres, diante das dores que a angústia acarreta por nossa liberdade, tendem a tentar criar mecanismos de escape. Recorrem a determinismos, a itens metafísicos da sociedade ou das ideologias, ou até mesmo aos movimentos realizados pelo inconsciente para justificar-se, como uma escapatória.

Como vimos, o inconsciente não faz sentido para Sartre, que assume que o homem e a mulher são conscientes em sua plenitude. Segundo Sartre: “nada ganhamos com a psicanálise, porque ela, para suprimir a má-fé, estabeleceu entre inconsciente e consciência uma consciência autônoma e de Má-fé” (2014b, p. 98-99).

A Má-Fé não se trata de mentira simplesmente, mas de uma forma de escapar da responsabilidade que a liberdade acarreta, burlando a si mesma, buscando escusas que façam sentido para sua consciência, escapando à própria liberdade de forma sempre frustrada. “O ser humano não é somente o ser pelo qual se revelam negatividades no mundo. É também o que pode tomar atitudes negativas com relação a si” (SARTRE, 2014b, p. 92).

É nesse ponto que reside a grande diferença entre a má-fé e a mentira: “A mentira é conduta de transcendência” (SARTRE, 2014b, p. 94). A má-fé é mais um representar um papel de engano a si mesmo, na imanência de si, é um mentir a si mesmo (SARTRE, 2014b). “A essência da mentira, de fato, implica que o mentiroso esteja completamente a par da verdade que esconde. Não se mente sobre o que se ignora” (SARTRE, 2014b, p. 93).

A má-fé é um grande papel a que nos submetemos, quando a vida deixa sua existência autêntica para ser uma representação ante o olhar do outro. As fórmulas prontas do viver que muitas vezes nos aparecem em forma de experiência de vida, conselhos e caminhos a serem seguidos nada mais são do que adereços de má-fé a que nos prestamos, como se adquirisse formato de sabedoria. Escreve Sartre em *A Náusea*:

Como gostaria de lhe dizer que o enganam, que ele faz o jogo dos importantes. Profissionais da experiência? Arrastaram suas vidas num torpor, meio adormecidos, se casaram precipitadamente, por impaciência, e fizeram filhos ao acaso. Encontram os outros homens nos cafés, nos casamentos, nos enterros. De quando em quando, apanhados num rodadoiro, se debateram sem compreender o que lhes acontecia. Tudo que ocorreu à sua volta começou e terminou fora de sua vista; longas formas obscuras, acontecimentos que vinham de longe roçaram-nos rapidamente e, quando eles quiseram olhar, tudo já terminara. E depois, por volta dos quarenta anos, batizam suas pequenas obstinações e alguns provérbios com o nome de experiência, começam a se fazer de distribuidores automáticos: dois níqueis na fenda da esquerda e eis que saem anedotas embrulhadas em papel prateado; dois níqueis na fenda da direita e recebem-se preciosos conselhos que grudam nos dentes como caramelos pegajosos (2015b, p. 81).

Nenhum modelo pode realmente ser seguido ou ser exemplo a menos que, por nossa liberdade, assumamos um papel e assim, uma postura inautêntica diante da vida. Roquentin já não via mais sentido em escrever aquela biografia e assim, pela liberdade dele Rollebon “morria pela segunda vez” (SARTRE, 2015b, p. 112). “O homem está condenado a representar e o teatro é eterno” (BORNHEIM, 1971, p. 50).

Sartre, como vimos, será um crítico contundente da psicanálise freudiana. Para ele, esta não responde a questões fundamentais da ação humana, tornando-se uma teoria que legitima a má-fé como princípio, como podemos observar na passagem a seguir:

Assim, a psicanálise substitui a noção de má-fé pela ideia de uma mentira sem mentiroso; permite compreender como posso não mentir a mim, mas *ser mentido*, pois me coloco em relação a mim mesmo, na situação do outro; substitui a dualidade do enganador e do enganado, condição essencial a mentira, pela dualidade do “id” e do “Eu”, e introduz em minha subjetividade mais profunda a estrutura intersubjetiva do *mitsein*. Tais explicações serão satisfatórias? (SARTRE, 2014b, p. 97, grifos do autor).

Nesse ponto, Sartre traça um exemplo bastante emblemático para ilustrar as condutas de má-fé. É o caso de uma mulher que vai ao primeiro encontro. Ela sabe quais são as intenções que o seu acompanhante tem quanto a ela e sabe também quais são as intenções dela naquele momento. Porém ambos se submetem a uma espécie de teatro em que se nega o desejo:

Portanto, desta vez ela se nega a captar o desejo como é, sequer lhe dá nome, só o reconhece na medida em que transcende para a admiração, a estima, o respeito, e se absorve inteiramente nas formas mais elevadas que produz, a ponto de já não constar delas a não ser como uma espécie de calor e densidade (SARTRE, 2014b, p. 101).

A situação então muda quando sua mão é tocada. Nesse momento, essa mulher tem de tomar uma decisão. Deixar a mão ali e consentir no flerte ou retirar a mão e quebrar todo o clima do momento. Conduz então uma conversa, como, por exemplo, sobre a vida. Nesse momento, ela é puro espírito. As mãos então repousam ali desaparecidas.

Aqui, segundo o autor, podemos dizer que essa mulher assumiu uma postura de má-fé ao recorrer a diversas artimanhas para nela se manter e, por que não dizer, aquele que a acompanha também procede da mesma forma. Sentem o desejo e deles desfrutam, mas não podem revelar-se plenamente. Decidem por isso.

Outro exemplo marcante e bastante famoso utilizado pelo autor é o do garçom de café. Possui gestos vivos e marcados. Sua roupa, sua voz, sua maneira de falar parecem ensaiados, montados para se adequar àquela situação em que vive. Trata-se de uma viva representação transcendente em direção à tirania do olhar dos outros, dos clientes, do patrão. Representa ante a sua facticidade.

O que essas e outras situações têm em comum? Esses “para-sis” são o que não são e não são o que são. O conviver com os outros torna o mundo um grande palco de representações, o que constitui o papel que cada um irá representar em transcendência rumo ao outro que também é transcendida pelo outro. O Outro é constituinte do que sou. O ser para-si também é um ser-para-os-outros. Por todos os lados, acabo por escapar ao meu próprio ser e mesmo assim eu sou.

O mesmo se pode dizer de um aluno na escola: “O aluno atento que quer ser atento, o olhar preso no professor, todo ouvidos, a tal ponto se esgota em brincar de ser atento que

acaba por não ouvir mais nada” (SARTRE, 2014b, p. 107). Aquele aluno está tão preocupado em demonstrar-se atento ao professor que acaba por perder-se de si mesmo.

A má-fé está intimamente ligada à fuga da angústia, ao mesmo tempo em que é uma postura que assumimos deliberadamente para que possamos assumir o papel que a sociedade nos impõe. Uma forma de renunciar à nossa liberdade para nos encaixarmos em padrões socialmente aceitos: “A má-fé [...] tem por objetivo colocar-se fora de alcance; é fuga” (SARTRE, 2014b, p. 113). Porém, se o fazemos, é por nossa escolha livre e consciente: “foi preciso que, no momento mesmo em que me dispus a me fazer de má-fé, já fosse de má-fé com relação a estas próprias disposições” (SARTRE, 2014b, p. 115). Não se pode fugir da própria liberdade, pois ela é plena e absoluta. É nesse ponto que reside o grande absurdo da nossa liberdade. O para-si é o que não é, ao mesmo tempo em que não é o que é.

É importante salientarmos que esse homem e essa mulher livres estão lançados em um mundo que lhes é imposto. Esse é o grande desafio do para-si. Estar lançado em um mundo que ele não escolheu e fazer-se construir sua própria essência em um mundo em que não escolheu nascer. Ao nascermos, não escolhemos nossa língua, nosso país, nossa família e assim por diante. Sequer temos controle sobre o nosso corpo e o que faremos dele.

Assim também aspectos como classe social, valores morais e condições materiais estão postos diante de nós ao nascermos. É a facticidade que se nos impõe, mas não nos limita por si só: “A facticidade é apenas uma indicação que dou a mim mesmo do ser que devo alcançar para ser o que sou” (SARTRE, 2014b, p. 133). Essa facticidade, por sua vez, aparece entre duas contingências:

Por um lado, com efeito, se é necessário que eu seja em forma de ser-aí, é totalmente contingente que assim seja, porque não sou fundamento de meu ser; por outro lado, se é necessário que eu seja comprometido neste ou naquele ponto de vista, é contingente o fato de que só possa sê-lo em um desses pontos de vista, com exclusão de todos os outros. É esta dupla contingência, encerrando uma necessidade, que denominamos facticidade do para-si (SARTRE, 2014b, p. 391).

O ser-no-mundo que somos está não somente lançado na inteira gratuidade da existência: “Assim como minha liberdade nadificadora se apreende pela angústia, o Para-si é consciente de sua facticidade: tem o sentimento de sua gratuidade total, apreende-se como estando aí para nada, como sendo supérfluo” (SARTRE, 2014b, p. 133).

A existência é inteiramente gratuita, contingente. Na obra *A Náusea*, publicada pela primeira vez em 1938, o protagonista, o historiador Antoine de Roquentin, escreve seu diário e se depara com diversos dilemas dessa questão da existência: “A existência é uma plenitude que

o homem não pode abandonar” (SARTRE, 2015b, p. 151). Assim, ele diz: “O essencial é a contingência. O que quero dizer é que, por definição, a existência não é necessidade. Existir é simplesmente *estar aqui*; os entes aparecem, deixa que nos *encontremos*, mas nunca podemos deduzi-los” (SARTRE, 2015b, p. 148, grifos do autor).

Os homens e as mulheres também estão sitiados por estruturas que eles não escolheram, mas cujo movimento de escolha, construção e tornar-se aquilo que as escolhas fazem deles, nesse meio, o para-si irá perpetuar. Assim, o existencialismo é uma filosofia da ação, antes de ser um conformismo diante da vida; de forma alguma se aproxima de qualquer determinismo. Aliás, qualquer determinismo jamais poderá ser utilizado como desculpa para a ação do homem e da mulher, pois essa ação não pode se desvincular da responsabilidade sob seus atos ou omissões, ainda que suas consequências sejam dolorosas.

Porém, há que se considerar que, se o homem e a mulher se deparam com estruturas de realidade que a ele(a) resistem e dificultam sua vida, e tais estruturas não podem ser escolhidas por ele, essas estruturas ganham sentido pela liberdade do homem e da mulher. Indo além, Sartre estabelece que a liberdade se dá em situação. Situação e motivação se identificam uma com a outra:

Situação e motivação se identificam. O Para-si se descobre comprometido no ser investido pelo ser; descobre o estado de coisas que o circunda como o motivo para uma reação de defesa e de ataque. Mas só pode fazer tal descoberta porque posiciona livremente o fim em relação ao qual o estado de coisas é ameaçador ou favorável (SARTRE, 2014b, p. 600).

É o homem e a mulher, portanto, por sua liberdade, quem posicionam o estado de coisas a que estão submetidos de forma contingente. Sartre ressalta em *O ser e o Nada* alguns exemplos emblemáticos que ilustram esse ponto de vista. Por exemplo: uma montanha pode ser tanto um desafio a ser conquistado como um obstáculo à sobrevivência. É a realidade humana que posicionará o coeficiente de adversidade dessa situação. Será ela quem decidirá escalar, implodir, mudar-se de lugar, construir sobre ela, dar a volta em torno: “esse rochedo não será um obstáculo se almejo, a qualquer custo, chegar ao alto da montanha; irá me desencorajar, ao contrário, se livremente determinei limites ao meu desejo de fazer a escalada projetada” (SARTRE, 2014b, p. 601).

Desse modo, segundo a perspectiva sartreana, “Não há obstáculo absoluto, mas 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, 2014b, p. 601).



É pela liberdade que o para-si dá sentido ao mundo e é responsável por ele. Mesmo nas mais adversas situações, a “condenação” à liberdade se manifesta. Portanto, não é possível pensar a liberdade sem que se coloque a questão da responsabilidade:

Sou responsável por tudo, de fato, exceto por minha responsabilidade mesmo, pois não sou o fundamento do meu ser. Portanto, tudo se passa como se eu estivesse coagido a ser responsável. Sou *abandonado* no mundo, não no sentido de que permanecesse desamparado e passivo em um universo hostil, tal como a tábua que flutua sobre a água, mas, ao contrário, no sentido de que me deparo subitamente sozinho e sem ajuda, comprometido em um mundo pelo qual sou subitamente responsável até mesmo pelo meu próprio desejo de livrar-me das responsabilidades; fazer-me passivo no mundo, recusar a agir sobre as coisas e sobre os outros, é também escolher-me, e o suicídio constitui um modo entre outros de ser-no-mundo (SARTRE, 2014b, p. 680, grifo do autor).

A responsabilidade para a realidade humana é também um grande peso. Se manifesta no nosso ser-no-mundo que não escolhemos e, ao mesmo tempo, nos faz ser o único autor e “réu” daquilo que viermos a nos tornar. Ela nos faz compromissados de forma inquebrantável com esse mesmo mundo.

Assim sendo, o homem e a mulher como os seres-no-mundo são inteiramente compromissados consigo mesmos, mas também para com o outro e com toda a humanidade. Por isso, podemos dizer que a responsabilidade em Sartre é um compromisso ético na direção dos outros homens que também são livres e que também estão lançados no mundo que não escolheram, mas que os instigará a escolher de forma transcendente e transcendida.

Há, portanto, uma alteridade em Sartre, e ela é eminentemente ética. O para-si é também o ser-para-o-outro. É um ser no mundo em direção ao outro e que também está sujeito às tiranias do olhar dos outros seres humanos como determinantes do para-si.



### 3 “O INFERNO SÃO OS OUTROS”: O SER-PARA-O-OUTRO, O COMPROMISSO ÉTICO E A RESPONSABILIDADE. CONTRIBUIÇÕES ÉTICAS DO ENSINO DA FILOSOFIA

De tanto levar “frechada” do teu olhar  
 Meu peito até parece sabe o quê?  
 “Táubua” de tiro ao “Álvaro”  
 Não tem mais onde furar

Teu olhar mata mais do que bala de carabina  
 Que veneno estriquinina  
 Que peixeira de baiano  
 Teu olhar mata mais que atropelamento de “automóver”  
 Mata mais que bala de revólver.

(Joao Rubinato / Oswaldo Molles)

O problema das relações humanas está fortemente presente na filosofia existencialista de Sartre. Sem colocarmos adequadamente essa questão, fica inviável a própria compreensão da liberdade feita pelo autor francês. O olhar do outro é constitutivo do meu ser. A responsabilidade é universal, ou seja, quando escolho, o faço não somente por mim, mas por toda a humanidade. Assim, a alteridade em Sartre, assim como a reciprocidade humana são eminentemente éticas.

Sartre afirma que, ao escolher, carrega o peso do mundo inteiro. Isso nos remete ao imperativo categórico proposto por Kant: “Age como se a máxima da tua ação se devesse tornar, pela tua vontade, em lei universal da natureza” (KANT, 2019, p. 62). Em ambas as reflexões, há essa pretensão de universalidade para a moral, visando ao agir responsável. Porém, há uma diferença fundamental: em Kant, o agir moral deve servir uma normatividade prescritiva. O agir deve se tornar uma lei universal.

A perspectiva de que parte a liberdade sartreana, no entanto, é universalizante, porém não é prescritiva, uma vez que o agir humano é livre para conduzir o projeto de ser individual. Não há em Sartre, portanto, a preocupação em prescrever normas de conduta. Os valores morais são demasiado humanos, frutos das convenções sociais.

Assim, o primeiro tópico deste capítulo busca trazer para o debate a perspectiva sartreana das relações sociais, como o Ser-Para-o-Outro, sendo livre, é o limite e o que constitui a liberdade do ser humano. Pelo olhar do outro me constituo e encontro o limite da minha liberdade, mas também é pelo outro que me responsabilizo por toda a humanidade. Essa

responsabilidade universal me torna o legislador do projeto meu, do outro e do mundo em que estou lançado.

No segundo tópico deste capítulo, analisaremos mais profundamente a questão da responsabilidade universal e como esta se relaciona com as nossas ações. É por essa responsabilidade universal que sinto a necessidade de cultivar os valores de humanidade, como a generosidade, por exemplo. Para tanto, entendemos que a filosofia ensinada na escola pode exercer um papel crucial nessa formação ética pela responsabilidade.

Essa ética da responsabilidade universal não suporta a lógica da “educação bancária”, termo cunhado pelo educador brasileiro Paulo Freire, ou mesmo a lógica do “professor explicador”, como chama o filósofo francês Jacques Rancière. Faz-se necessário que os processos educativos vejam o aluno não como alguém que precisa ser auxiliado, conduzido ou moldado, mas como um ser livre que pode ser sujeito ativo da própria formação ética e humana.

No terceiro tópico, buscamos refletir sobre o processo de aprender conceitos, especialmente o de liberdade e responsabilidade. Assumimos a incerteza e a contingência que o processo de aprender possui. Somos acostumados com a fórmula “ensino-aprendizagem” como plena correspondência, o que não é necessariamente verdadeiro. Podemos controlar o ensinar, suas técnicas, conteúdos, procedimentos didáticos e opções teóricas que fazemos, mas o aprender é imprevisível, incontrolável e obscuro.

Aprendemos na convivência com os outros, ainda que muitas vezes não nos apercebamos. Por isso liberdade e responsabilidade podem ser aprendidas, mas seria vã qualquer tentativa de prescrever condutas. O ensinar sobre liberdade e responsabilidade deve buscar chamar a atenção do estudante para a sua responsabilidade para com o outro e para com o mundo que o cerca, mas não dá conta da sua liberdade.

O estudante aqui não aprende sobre liberdade para se emancipar, para vir a ser livre. Ele já é um ser livre e o professor deve assumir isso, assim como o estudante deve pelo aprendizado ativo, pela convivência com os outros e por sua autonomia se afastar das condutas de má-fé e assumir plenamente a liberdade que ele já tem.

### **3.1 O Ser-Para-o-Outro e a fenomenologia do olhar**

A questão da responsabilidade em Sartre não perpassa somente o projeto de ser individual do ser humano. Ela também traz para o homem e para a mulher um compromisso

ético para com o outro, individual e coletivamente. Mas para que possamos discutir a contento como se dá esse compromisso, precisamos entender primeiro como Sartre define as relações concretas da realidade humana com os seus semelhantes, ou seja, como a liberdade dos homens interage entre si.

A realidade do outro se manifesta como dado imediato ao para-si. Isso porque a realidade humana existe em direção à outra realidade humana, ou seja, a minha liberdade é transcendente e transcendida em razão e em função dos outros: “A liberdade objetiva do outro nada mais é que transcendência transcendida; é liberdade-objeto, como assentamos. Nesse sentido, o outro aparece como aquele que deve ser compreendido a partir de uma situação perpetuamente modificada” (SARTRE, 2014b, p. 440).

É pelo olhar e apreender o outro que sou capaz de produzir uma impressão sobre o outro e o outro por mim. É daí que vem o dito pelo senso comum de que “a primeira impressão é a que fica”: “desde o primeiro encontro, com efeito, o outro é dado por inteiro e, imediatamente, sem véu nem mistério. Conhecer, neste caso, é compreender, descobrir e apreciar (SARTRE, 2014b, p. 440).

Um primeiro exemplo que podemos elencar nesse sentido é a vergonha. Segundo Sartre, a vergonha é um modo ser da nossa própria consciência e é por nossa própria liberdade que posicionamos algo no mundo como vergonhoso e, assim, experimentamo-la como vergonhoso diante de alguém. O olhar do outro se torna objeto para mim, para que assim eu possa posicionar esse algo no mundo enquanto vergonhoso. “[...] sua estrutura é intencional; é apreensão vergonhosa de algo, e esse algo sou eu, tenho vergonha do que sou”. Essa vergonha “é vergonha diante de alguém” (SARTRE, 2014b, p. 289).

Desse modo, o outro aparece a mim como um mediador indispensável para mim mesmo, de modo que tenho vergonha de como eu apareço ao outro. Minha consciência se torna dependente de como eu sou apreendido pelo outro que me cerca. Segundo Sartre, a vergonha é o reconhecimento de mim mesmo no outro:

O outro é mediador indispensável entre mim e mim mesmo: sinto vergonha de mim tal como apareço ao outro. Contudo, esse objeto que apareceu ao outro não é uma imagem vã na mente de outro. Esta imagem, com efeito, seria inteiramente imputável ao outro e não poderia me “tocar”. Eu poderia sentir irritação ou ódio diante dela, como de um mau retrato meu, que me desse uma feiura ou uma vileza de expressão que não tenho; mas tal imagem não poderia me alcançar até a medula: a vergonha é, por natureza, *reconhecimento*. Reconheço que sou como o outro me vê (SARTRE, 2014b, p. 290).

Portanto, se moldo minha forma de ser e meu comportamento meditando no que o outro vai pensar, o faço por minha liberdade. Sou eu, por minha iniciativa, que reconheço como

sou no olhar do outro. E assim o faço por minha liberdade: “Assim, a vergonha é vergonha de si diante do outro” (SARTRE, 2014b, p. 290).

O para-si necessita do outro para captar todas as estruturas do seu ser-no-mundo, de modo que ser para-si é ser para-outro (SARTRE, 2014b). Isso implica “que o para-outro me permita apreender certas estruturas do meu próprio ser – estruturas que não se acrescentam a mim porque eu as sou originária e constitutivamente” (BORNHEIM, 1971, p. 82).

Desse modo, refletindo sobre a intersubjetividade à maneira do *cogito* cartesiano, posicionando o outro como um dado imediato que se apresenta à minha consciência, Sartre afasta a existência do outro como o problema, rejeita o solipsismo<sup>12</sup> e coloca no centro das reflexões as intersubjetivas. A realidade humana é, ao mesmo tempo, para-si e para-o-outro na forma: ser-para-si-para-o-outro.

Aqui a vergonha se torna o pretexto para a reflexão em tono do olhar do outro. A relação com o outro está condicionada pelo modo como o outro me olha e me percebe. Não sou uma mera imagem que se apresenta diante do outro, mais profundamente; sou uma consciência que transcende em direção ao outro e que é transcendida por ele mesmo. E assim o outro é aquele que me olha e que, ao mesmo tempo, eu vejo que me olha: “O Ser-visto-pelo-outro é a verdade do ver-o-outro” (SARTRE, 2014b, p. 332).

É a partir desse ponto que podemos citar atitudes, por exemplo, do querer ser visto ou, do contrário, do não querer ser visto. Um assaltante que se coloca à espreita da sua vítima precisa fugir desse olhar, precisa ver sem ser visto, precisa posicionar em ausência qualquer olhar que possa ser endereçado a ele. Já uma modelo na passarela ou uma noiva no dia do seu casamento, em ambos os casos, só serão plenamente satisfeitas em seus objetivos se seus olhares apreenderem que todos os olhares estejam concentrados nelas.

Essa reflexão pode ser feita em relação ao cotidiano de uma escola. Por exemplo, o professor que, para sentir que sua aula foi eficaz, toma por parâmetro os gestos dos alunos. Se os alunos olham atentamente para ele e ficam imóveis, então sua aula está tendo bom rendimento. Caso contrário, se os alunos olham em outra direção, então estão desatentos ou entediados. Logo, aquela aula não está rendendo bem.

Por sua vez, a preocupação desse professor esbarra nesse mesmo problema. De que forma a eficácia daquela aula será medida por alguém que vem de fora, tal como o diretor da escola que passa em frente à sala? Essa é uma preocupação que esse professor posiciona diante

---

<sup>12</sup> Em linhas gerais, é a “tese de que só eu existo e de que todos os outros entes (homens e coisas) são apenas ideias minhas. Os termos mais antigos para indicar essa tese são egoísmo” (ABBAGNANO, 2007, p. 918).

do olhar do outro. O professor se sujeita ao que pensa que os alunos estão pensando da sua aula como também ao que alguém de fora da aula pensará ao se deparar com essa mesma aula. O trabalho docente é repleto de olhares.

Do mesmo modo, os alunos que têm a preocupação de serem vistos pelo professor estudando e se comportando de maneira desejável, ao mesmo tempo não querem ser vistos quando resolvem cometer algum ato de indisciplina. E mesmo onde as relações de poder não se estabelecem a princípio, esse posicionamento do olhar do outro está presente, como quando vemos que o comportamento de alguém é diferente quando está com os amigos e quando está em um lugar desconhecido ou mesmo próximo de pessoas que não conhece bem.

O próprio uniforme adotado pelas escolas se insere em um sistema de verificação pelo olhar. Um aluno que, por qualquer motivo, vem à aula sem que esteja uniformizado, é visto em primeira percepção como um aluno que destoa dos demais e do desejável. A roupa, para além de mecanismo de proteção do corpo, é também uma forma de expressar uma individualidade. Quando estou “à paisana”, escolho a roupa que mais gosto dentre as opções que tenho e, assim, procuro ser visto de certa maneira pelos que me cercam, à maneira da noiva com seu vestido ou da modelo com seu “look”.

O uniforme escolar reprime isso; ele tem por objetivo padronizar o modo de ser dos alunos, para que eles se adequem a um modo de ser desejável. Muitas vezes a própria organização da escola como a conhecemos é uma busca incessante de padronização. E assim a escola se torna um protótipo da sociedade em que vivemos, pautada pela realidade industrial. E assim, o olhar se torna um tirano, posicionado no mundo por nossa própria liberdade.

Claro que, pensando a realidade escolar, há atitudes que se insurgem contra essa padronização, como, por exemplo, quando os alunos resolvem customizar esse fardamento, ainda que por alguns instantes. Para o professor ou o diretor, se torna um aluno insurgente ou indisciplinado. Para os colegas de turma, alguém “descolado”. Se esconder daqueles e ser visto o máximo possível por estes. Eis o momento em que aquele aluno posiciona os olhares dos outros pelo seu próprio olhar, de modo que:

Capto o olhar do outro no próprio cerne de meu ato, como solidificação e alienação de minhas próprias possibilidades. Com efeito, essas possibilidades que *sou* e que constituem a condição de minha transcendência, sinto-as, seja pelo medo ou pela espera ansiosa ou prudente, como dadas a um outro, em outra parte, para serem transcendidas, por sua vez, pelas próprias possibilidades dele. E o outro, como olhar, é exatamente isso: minha transcendência transcendida (SARTRE, 2014b, p. 338-339, grifo do autor).

Na mitologia grega, encontramos personagens que nos chamam a atenção pela importância que o olhar tem na sua forma de ser. Estando Perseu<sup>13</sup> na ilha de Serifo durante um banquete oferecido pelo rei Polidectes, compromete-se a levar ao rei a cabeça de uma górgona. As górgonas eram descritas como sendo três irmãs monstruosas, duas delas imortais e a terceira, Medusa, era mortal.

Eram monstruosas, de cujas cabeças cresciam serpentes. Tinham as mãos de bronze e asas de ouro nos ombros, rostos barbudos, dentaduras animais com duas presas compridas como as do javali, bocas abertas e tortas, das quais saíam gritos aterrorizantes, e todo aquele que olhasse para os olhos das górgonas virava pedra, desse modo:

Na história de Perseu, o olhar tem um papel considerável [...] quando se olha para uma górgona, quando se cruza com o olhar de Medusa, de relance ou não, o que se vê refletido no olhar do monstro é a própria pessoa transformada em pedra, ela mesma transformada numa face do Hades<sup>14</sup>, numa figura de morto, cego, sem olhar (VERNANT, 2000, p. 188).

O grande desafio de Perseu consistia em reconhecer qual das três irmãs pavorosas era a que podia ser morta e, ao mesmo tempo, não cruzar seu olhar com o olhar delas, visto que, se isso acontecesse, seria petrificado. Contando com a astúcia da Deusa Atena, Perseu consegue a façanha de degolar a Medusa, este ser cujo olhar é petrificante.

É interessante notar a etimologia da palavra medusa:

A etimologia grega de Medusa (*Μέδουσα*), o particípio presente feminino do verbo *μέδεν* (*médein*), de onde vem o sentido alargado de quem comanda, quem reina, derivando as palavras medida, moderação, meditação; em sentido amplo, *médein* designa o assumir com autoridade as medidas apropriadas (BRANDÃO, 2014, p. 277).

Nesse ponto da discussão, podemos remeter à reflexão que Sartre traz acerca da metáfora da medusa: “O outro, ao surgir, confere ao Para-si um ser-em-si-no-meio-do-mundo, como coisa entre coisas. Esta petrificação pelo olhar do outro é o sentido profundo do mito da medusa” (SARTRE, 2014b, p. 531).

Danilo Briskievicz traz a reflexão sobre a Medusa para a realidade da escola, proporcionando assim refletirmos sobre uma escola-medusa:

Olhar de Medusa é um olhar de comando: ver o Outro é ver-se ao mesmo tempo, é colocar-se diante do Outro e estar no mundo em uma condição particular. A escola-medusa pode ser aquela que ensina por autoridade dos adultos ou que intimida pelo

<sup>13</sup> Filho de Zeus e Dânae. Abandonado, junto com a mãe, pelo avô Acrísio, Jogado na praia de Serifo. Terá que levar ao rei dessa ilha a cabeça de Medusa (VERNANT, 2000).

<sup>14</sup> Filho de Zeus e Rea, era Deus da morte e habitava o mundo subterrâneo das trevas (VERNANT, 2000).

medo; ela pode ser bela ou apavorante. É nesse sentido que para os antigos habitantes da Grécia, Medusa era uma mulher com serpentes na cabeça, possuía presas de bronze, dentes de javali e pele de escamas de ouro. [...] Medusa era mortal: a escola também é uma obra humana, sujeita a falhas e sucessos. A mortalidade da escola-medusa significa que ela está inserida numa história surpreendentemente mutável e precisa se recriar para continuar cativando crianças e jovens em seus entreolhares (BRISKIEVICZ, 2018, p. 239).

Essa reflexão acerca do olhar é presente na peça teatral *Entre quatro paredes (Huis Clos)* de 1944. Sartre põe em cena três personagens: Garcin, um escritor que sonhava em ser um herói, mas acabou por se mostrar covarde; Estelle, uma burguesa fútil que teve um bebê com seu amante e que acabou assassinando a criança; e Inês, uma funcionária dos correios que é homossexual. Os três morrem e são conduzidos por um criado a um salão no estilo do segundo império francês. Eles estão mortos e estão no inferno. Uma trama bastante densa e cheia de conflitos entre eles enquanto estão vendo os que permaneceram vivos. Garcin, já quase ao fim da peça constata:

Pois bem, é agora, o bronze aí está, eu o contemplo e compreendo que estou no inferno. Digo a vocês que tudo estava previsto. Eles previram que eu haveria de parar em frente deste bronze, tocando-o com minhas mãos, com todos esses olhares sobre mim. Todos esses olhares que me comem! (Volta-se bruscamente). Ah, vocês são só duas? Pensei que fossem muitas, muitas mais! (Ri). Então, é isso que é o inferno! Nunca imaginei... Não se lembram? O enxofre, a fogueira, a grelha... que brincadeira! Nada de grelha. O inferno... o inferno são os outros! (SARTRE, 2022, p. 138-139).

Com essa radicalidade, Sartre ilustra, do seu ponto de vista existencial, a contingência do olhar do outro perante mim e como esse ser-para-o-outro pode se tornar um verdadeiro tirano amortizador de minhas possibilidades: “basta que o outro me olhe para que eu seja o que sou” (SARTRE, 2014b, p. 338), como se fosse aquele que tivesse o poder de embargar o meu projeto de ser. Mas para isso tenho que me reconhecer no outro. O pano de fundo para tanto é sempre a liberdade, que se revela a mim “através da inquietante indeterminação de ser que sou para ele” (SARTRE, 2014b, p. 337).

A reflexão feita por Sartre dessa distinção do olhar no campo da existência, bem como do encontro da realidade humana com as múltiplas existências ante a facticidade na qual essa se insere de forma contingente, traz como consequência a descrição fenomenológica das relações intersubjetivas concretas. Para tanto, o autor entendeu como fundamental preceder essa discussão refletindo sobre a relação originária do corpo e do corpo do outro: “[...] O olhar de outrem unifica, queira-o eu ou não, o conjunto de minhas condutas e tende a considerar-me como um *ser*; aí está a origem da alienação, quer eu faça tudo para identificar-me, identificar a

este ser que o olhar de outrem me remete, que eu busque escapar dele” (SARTRE, 1990, p. 13, grifo do autor).

Para Sartre, o corpo possui três dimensões ontológicas. Na primeira, o autor discorre de que forma “existo meu corpo”, o que é o meu corpo para mim. Na segunda, de que forma meu corpo é utilizado e reconhecido pelo outro. Há ainda uma terceira, que é derivativa da análise do olhar: meu corpo existe para mim como ele é conhecido e reconhecido pelo outro.

Tanto meu corpo como o corpo do outro pressupõem a facticidade, isto é, a percepção da existência de ambos como corpos lançados no mundo: “Todas as nossas determinações pessoais pressupõem o mundo e surgem como relações com o mundo” (SARTRE, 2014b, p. 398). Sartre entende que o para-si é constituído por uma ambiguidade a priori: ele é o que não é e não é o que é.

Além disso, o para-si é todo corpo e todo consciência. Torno o outro ser-objeto para mim e o mesmo o outro também o faz; do mesmo modo em que a consciência que transcende é transcendida pelo outro, e assim,

Se interpreto o papel de meu corpo em relação a minha ação, à luz de meus conhecimentos do corpo do outro, irei considerar-me, portanto, como dotado de certo instrumento do qual posso dispor a meu bel-prazer e que, por sua vez, irá dispor de outros instrumentos em função de determinado fim que persigo (SARTRE, 2014b, p. 405).

Isso tudo tem a marca da reciprocidade nas relações intersubjetivas, de modo que “o corpo se identifica com o mundo inteiro, enquanto este é a situação total do Para-si e medida de sua existência. Mas uma situação não é puro dado contingente: muito pelo contrário, só se revela na medida que o Para-si a transcende rumo a si” (SARTRE, 2014b, p. 392).

É então que o corpo do outro se apresenta como presença a si, como contingência da ação do outro: “o outro é-me dado como corpo em situação. Portanto, não há, por exemplo, corpo inteiro e ação depois. Mas o corpo é a contingência objetiva da ação do outro” (SARTRE, 2014b, p. 432). Vemos, portanto, que a presença do corpo e a ação não se diferenciam.

Corpo e ação compõem a mesma contingência: “O corpo do outro, com efeito, aparece ‘ao meu corpo’. Significa que há uma facticidade de meu ponto de vista sobre o outro” (SARTRE, 2014b, p. 433). E assim, “O corpo do outro é a facticidade da transcendência transcendida, na medida em que esta facticidade é perpetuamente nascimento, ou seja, refere-se à exterioridade de indiferença entre um Em-si perpetuamente transcendido (SARTRE, 2014b, p. 438).



Estando no mundo, percebemos muitos corpos, que são os objetos. Contudo, a percepção do corpo na relação intersubjetiva se diferencia das demais percepções drasticamente:

O corpo do outro é percebido de modo totalmente diferente dos demais corpos; porque, para percebê-lo, vamos sempre do que está fora dele, no espaço e no tempo, a ele mesmo; captamos sua atitude “a contrapelo” por uma espécie de inversão do tempo e do espaço. Perceber o outro é fazer anunciar através do mundo aquilo que ele é (SARTRE, 2014b, p. 434).

Uma importante implicação imediata disso se dá no campo da moralidade, na definição que Sartre dá ao caráter. Segundo Sartre, a consciência não é capaz de apreender o próprio caráter. Na verdade, o caráter de uma pessoa se apresenta na medida em que existe enquanto objeto para o Outro, ou seja, assim como o olhar, o caráter depende do reconhecimento do outro em si mesmo, à maneira do “ver é ser visto”:

Deve-se notar, com efeito, que o caráter só tem existência distinta a título de conhecimento para o outro. A consciência não conhece o seu caráter - salvo determinando-se reflexivamente a partir do ponto de vista do outro; ela existe seu caráter em pura indistinção, não tematicamente e não teticamente, na experiência que faz da própria contingência e na nadificação pela qual reconhece e transcende sua facticidade (SARTRE, 2014b, p. 438).

Desse modo, o outro, como vimos, é um dado concreto que se apresenta a mim por inteiro e assim se apresenta a mim à maneira do Em-si; dessa forma, o caráter é facticidade. Ao captar o Outro, capto-o como ser livre e a liberdade dele é o poder de, estando em situação, modificá-la sem que seja condicionada por algo. A liberdade do outro, portanto, é “transcendência-transcendida, é liberdade-objeto. É o que faz com que o corpo seja sempre passado. Nesse sentido, o caráter do outro mostra-se a nós como o transcendido” (SARTRE, 2014b, p. 440).

Dessas três dimensões ontológicas do corpo, podemos remeter à reflexão sobre as relações concretas com o outro, ou seja, quais são as relações entre o Para-si e o Em-si em presença do Outro. Como vimos anteriormente, o Para-si está em um constante movimento ambíguo; ao mesmo tempo em que persegue o Em-si, foge dele. Esse movimento remete às atitudes em relação ao outro.

As minhas atitudes são inteiramente comandadas pelo objeto que me torno para o outro através do olhar e, uma vez que a existência do outro revela o ser que sou, foge ao meu controle esse mesmo ser que sou e, assim, o outro leva vantagem sobre mim. A objetividade do outro é destruidora de minha objetividade. Esse ser que me é definido de fora, resta-me resignar diante dele ou tentar negá-lo:

Esta, a origem de minhas relações concretas com o outro: são inteiramente comandadas por minhas atitudes com relação ao objeto que sou para o outro. E, como a existência do outro me revela o ser que sou, sem que eu possa apropriar-me deste ser ou sequer concebê-lo, esta existência irá motivar duas atitudes opostas: o Outro me olha e, como tal, detém o segredo de meu ser e sabe o que sou: Assim, o sentido profundo de meu ser acha-se fora de mim, aprisionado em uma ausência; o Outro leva vantagem sobre mim. Portanto, na medida em que fujo do Em-si que sou sem fundamentar, posso tentar negar este ser que me é conferido de fora; ou seja, posso voltar-me para o outro a fim de, por minha vez, conferir-lhe objetividade, já que a objetividade do outro é destruidora de minha objetividade para ele (SARTRE, 2014b, p. 453).

O Outro, como liberdade que é, se torna o fundamento do meu Em-si, este mesmo que eu não posso fundamentar. Porém, posso tentar apoderar-me da liberdade do outro, sem privá-lo de ser livre. Somente se eu pudesse me apoderar da liberdade do outro sem privá-lo do seu caráter de liberdade eu poderia ser o próprio fundamento de meu ser:

Mas, por outro lado, na medida em que o outro, como liberdade, é fundamento do meu ser-Em-si, posso tratar de recuperar esta liberdade e apoderar-me dela, sem privá-la de seu caráter de liberdade: com efeito, se eu pudesse apropriar-me desta liberdade que é o fundamento de meu ser-Em-Si, eu seria meu próprio fundamento. Transcender a transcendência do Outro, ou, ao contrário, incorporar em mim esta transcendência sem privá-la de seu caráter de transcendência - estas, as duas atitudes primitivas que adoto com relação ao outro (SARTRE, 2014b, p. 453).

Nessa reflexão, Sartre salienta que o movimento de ser assimilação e objetivação do outro se dá simultaneamente; o surgimento do meu ser se dá em presença do outro, eu experiencio o outro e ajo em presença do outro:

E, também aqui, convém compreender as palavras prudentemente: não é verdade que eu primeiro seja e só depois “trate” de objetivar ou assimilar o outro; mas sim que, na medida em que o surgimento de meu ser é surgimento em presença do Outro e que sou fuga perseguidora e perseguidor-perseguido, sou, na própria raiz de meu ser, projeto de objetivação ou de assimilação do Outro. Sou experiência do Outro: eis o fato originário. Mas essa experiência do outro é, em si mesmo, atitude com relação ao Outro, ou seja, não posso ser em presença do outro sem ser esta “em presença” na forma de ter de sê-lo (SARTRE, 2014b, p. 453).

Partindo desse conjunto de reflexões, Sartre parte da descrição fenomenológica das atitudes concretas para com o Outro, as quais são tentativas de assimilação do Outro, como é o caso do amor, da linguagem, do masoquismo e das tentativas de objetivação que são a indiferença, o desejo, o ódio e o sadismo. O denominador comum desses dois grupos de atitudes é o conflito.

O amor é descrito como o empenho para se fundir em uma unidade com o outro. É a busca pela construção de uma unidade entre duas transcendências de maneira que as

liberdades que são os dois para-sis existam uma para a outra e uma não exista sem a outra. Entretanto, o amor não consegue superar a contingência original da relação com o outro e não há segurança diante dessa liberdade que sou e que o outro é.

Desse modo, passo então a buscar me apropriar da liberdade do outro, e, a partir daí, podemos perceber que o amor é conflito. A liberdade do outro é meu fundamento. Eu existo por essa liberdade. O amante, portanto, precisa buscar se apoderar da liberdade do ser amado: “meu projeto de recuperar meu ser só pode se realizar caso me apodere desta liberdade e a reduza a ser submetida a minha” (SARTRE, 2014b, p. 457).

Querer ser amado é querer impregnar o outro de minha facticidade e querer ser perpetuamente recriado pelo outro, numa relação de submissão e compromisso.

Cada um quer que o outro o ame, sem se dar conta de que amar é querer ser amado e que, desse modo, querendo que o Outro o ame, quer apenas que o Outro queira que ele o ame. Assim, as relações amorosas consistem em um sistema de remissões indefinidas, análogo ao puro “reflexo-refletido” da consciência sob o signo ideal do *valor* “amor”, ou seja, de uma fusão de consciências em que cada uma delas conservaria sua alteridade para fundamentar a outra (SARTRE, 2014b, p. 468, grifo do autor).

Essas duas consciências, no entanto, estão separadas por um nada que não se consegue exceder, por serem negação interna uma da outra. O amor se torna esse esforço contraditório para superar essa negação ao mesmo tempo em que conserva a negação interna.

A linguagem é tomada por Sartre no seu sentido mais amplo, não se confundindo com a palavra articulada; ela abrange todas as formas de expressão, como um simples olhar ou um gesto. São formas de tentar dominar o Outro pelo fascínio, ou seja, tornar o Outro ser-fascinado por um objeto fascinante. Ela se inscreve na existência mesma do Ser-Para-o-Outro: “A linguagem, portanto, não se distingue do reconhecimento da existência do Outro. O surgimento do Outro frente a mim como olhar faz surgir a linguagem como condição de meu ser” (SARTRE, 2014b, p. 465).

O masoquismo inverte esse movimento. Com ele não busco tornar o outro ser-fascinado, mas, ao contrário, desejo que o outro me torne esse ser-fascinado. Assim, minha própria subjetividade se torna um obstáculo. Ofereço-me ao outro como objeto. “Em vez de projetar absorver o outro preservando a sua alteridade, irei projetar ser absorvido pelo outro e perder-me em sua subjetividade para desembaraçar-me da minha” (SARTRE, 2014b, p. 470). Assim, o ser masoquista retorna ao Em-si.

Esse primeiro conjunto de atitudes para com o outro, ao experimentarem o fracasso, podem levar ao segundo conjunto de atitudes, que são as de objetivação: a indiferença, o desejo,

o ódio e o sadismo. Nenhuma dessas atitudes, seja de assimilação ou de objetivação, são primordiais; elas na verdade são reações ao ser-para-outro como situação que as origina. Desse modo, afirma o autor:

Portanto, pode acontecer que, pela própria impossibilidade de me identificar com a consciência do Outro por intermédio de minha objetividade para ele, eu seja levado a me voltar deliberadamente para o outro e olhá-lo. Nesse caso, olhar o olhar do outro é colocar-se a si mesmo em sua própria liberdade e tentar, do fundo desta liberdade, afrontar a liberdade do outro. Assim, o sentido do pretendido conflito será deixar às claras a luta de duas liberdades confrontadas enquanto liberdades. Mas esta intenção deve ser imediatamente motivo de decepção, porque, somente pelo fato de que me afirmo em minha liberdade frente ao Outro, faço do Outro uma transcendência-transcendida, ou seja, um objeto (SARTRE, 2014b, p. 473).

Esse olhar o olhar do outro e afirmar a minha liberdade diante da liberdade do outro podem conduzir a tentativas malogradas de contornar o conflito, pois a afirmação da liberdade reduz o outro a um outro-objeto e torna-o em transcendência-transcendida. A primeira dessas atitudes é a indiferença em relação ao outro.

A indiferença funciona como um solipsismo de fato. O indiferente pratica uma espécie de cegueira em relação ao outro e age como se estivesse só no mundo, ignorando a transcendência do Outro, tornando-o mero instrumento, ignorando a liberdade do Outro. Essa cegueira não é um estado, mas sim uma escolha:

Trata-se, pois, de uma cegueira com relação aos outros. Mas o termo “cegueira” não deve nos induzir a erro: não padeço essa cegueira como um estado: sou minha própria cegueira diante dos outros, e esta cegueira encerra uma compreensão implícita do ser-Para-outro, ou seja, da transcendência do Outro como olhar. Esta compreensão é simplesmente o que me determino a disfarçar. Pratico então uma espécie de solipsismo de fato; os Outros são essas formas que passam na rua, esses objetos mágicos capazes de agir à distância e sobre os quais posso agir por meio de determinadas condutas. Quase não lhes dou atenção; ajo como se não estivesse sozinho no mundo; toco de leve “pessoas” como toco de leve as paredes; evito-as como evito obstáculos; sua liberdade-objeto não passa para mim de seu “coeficiente de adversidade”; sequer imagino que possam me olhar (SARTRE, 2014b, p. 474).

Já no tocante ao desejo, Sartre afirma que a consciência se faz corpo em presença do outro. Aqui também a liberdade se faz presente, pois a consciência se escolhe desejo e tornar-se esse corpo em face ao outro. Nele, o Para-si se modifica de tal maneira que se determina a fazer existir a transcendência do Outro como corpo.

Disso resulta o insucesso, pois seria impossível apropriarmo-nos dessa consciência encarnada. Daí temos a origem do sadismo, que é a tentativa de dominação instrumental do corpo do outro pela violência: “o sadismo é o fracasso do desejo e o desejo é o fracasso do sadismo” (SARTRE, 2014b, p. 502).

Tendo que todas as atitudes diante do outro fracassaram, surge o ódio, que é o abandono total e definitivo de qualquer novo esforço de aproximação da liberdade do outro. Opto por afirmar minha liberdade como absoluta em diante da liberdade do outro. Assim, o outro-objeto torna-se meu alvo de destruição sem, no entanto, deixar de reconhecer o outro como livre; busca suprimir todas as outras consciências e também lança a realidade humana numa condição solipsista. É a última tentativa, a do desespero. Depois que este fracassa, resta apenas a oscilação entre as duas atitudes de que falamos.

Assim, esses comportamentos descritos por Sartre nos permitem concluir:

A conclusão geral a que chega à análise de todos esses comportamentos é que nós somos devolvidos, circularmente do ser-que-olha ao ser-visto, e não podemos sair deste círculo; qualquer que seja a nossa atitude diante do outro, nossa relação se define como instabilidade. Trata-se sempre do mesmo ideal impossível de captar simultaneamente a liberdade e a objetividade do outro enquanto esta objetividade determina o ser-para-o-outro. Vale dizer que o outro não pode, a rigor, ser apreendido. A tentativa de reconhecimento da liberdade do outro termina por “constranger” o outro a ser livre e a paralisar a minha liberdade (BORNHEIM, 1971, p. 106).

Sartre chega então a uma desoladora conclusão: a de que qualquer tentativa de respeito à liberdade do outro se torna vã:

Não se deve supor, porém, que uma moral da “permissividade” e da tolerância iria respeitar mais a liberdade do outro: uma vez que existo, estabeleço limite de fato à liberdade do Outro, *sou* este limite, e cada um dos meus projetos delinea este limite à volta do Outro: a caridade, a permissividade, a tolerância – ou toda a atitude abstencionista – são projetos meus que me comprometem e comprometem o Outro na sua aquiescência. Realizar a tolerância à volta do Outro é fazer com que este seja arremessado à força em um mundo tolerante (SARTRE, 2014b, p. 507, grifo do autor).

Desse modo, toda atitude que tomássemos ante ao outro seria uma violação da liberdade do outro:

Assim, o respeito a liberdade do outro é uma palavra vã: ainda que pudéssemos projetar respeitar esta liberdade, cada atitude que tomássemos com relação ao Outro seria uma violação desta liberdade que pretendíamos respeitar. A atitude extrema, que seria a total indiferença frente ao Outro, tampouco é uma solução: estamos já lançados no mundo diante do Outro; nosso surgimento é livre limitação de sua liberdade, e nada, sequer o suicídio, pode modificar esta situação originária; quaisquer que sejam nossos atos, com efeito, cumprimo-los em um mundo onde já há o Outro e onde sou supérfluo com relação ao Outro (SARTRE, 2014b, p. 508).

A categoria ser-para-si-para-outro tende ao insucesso. Surge, então, a culpabilidade. Diante do Outro, sou culpado e assim experimento minha própria alienação. Quando olho o outro, o constituo como objeto. Sou impotente em relação à liberdade do outro e toda atitude em relação ao outro só o atinge como ser-objeto e sua liberdade é transcendência-transcendida.

Sartre ainda coloca um último problema no tocante ao Outro e seu olhar, que é o problema do nós, o “*mitsein*” ou ser-com. Trata-se da ideia da convivência coletiva e do olhar de um terceiro. É uma pluralidade de subjetividades que se reconhecem entre si. Aqui o ser-para-o-outro precede e fundamenta o ser-com-o-outro. Faz então a distinção entre o nós-sujeito – coletividade que olha e percebe um terceiro e o nós-objeto – ser olhada por um terceiro. Aqui o problema da alienação permanece de forma ainda mais radical, uma vez que é constrangido a assumir o que é para o outro e o que não é em uma totalidade que integra.

Como exemplo disso, o autor afirma que o que constitui uma coletividade oprimida em classe não são as condições objetivas de sofrimento e exploração, mas, antes, o olhar dos opressores. Outros exemplos que podemos citar são o amo, o senhor feudal, o burguês ou o capitalista; todos são terceiros, são aqueles que estão de fora da comunidade oprimida e para quem esta comunidade existe. “Eles fazem-na nascer por seu olhar” (SARTRE, 2014b, p. 521).

Significa que descubro o nós em que estou integrado ou “a classe”, lá fora, no olhar do terceiro, e é esta alienação coletiva que assumo ao dizer Nós. Desse ponto de vista, os privilégios do terceiro e “nossos” fardos, “nossas” misérias, têm a princípio apenas um valor de significação; significam a independência do terceiro em relação a nós; apresentam-nos mais nitidamente nossa alienação; como não são por isso menos *suportados*, como, em particular, nosso trabalho, nossa fadiga, não são menos *sofridos*, é através deste sofrimento padecido que experimento meu ser-visto-como-coisa-comprometida-em-uma-totalidade-de-coisas (SARTRE, 2014b, p. 521, grifos do autor).

Aqui Sartre chama a atenção para o perigo que surge quando uma coletividade, diante das adversidades, passa a tornar-se nós-objeto diante de um líder e começa a amá-lo. Sendo o amor desenganado convertido em masoquismo, a multidão aliena sua ipseidade<sup>15</sup> e passa a implorar por ser tratada como objeto, renunciando à sua liberdade.

É o que se observa no caso em que a coletividade se precipita na servidão e exige ser tratada como objeto. Trata-se, ainda neste caso, dos múltiplos projetos individuais dos homens na multidão: a multidão foi constituída como *multidão* pelo olhar do líder ou do orador; sua unidade é uma unidade objeto que cada um de seus membros lê no olhar do Terceiro que a domina, e cada um faz então o projeto de perder-se nesta objetividade, de renunciar inteiramente à sua ipseidade a fim de não ser mais do que um instrumento nas mãos do líder. Mas este instrumento em que quer se fundir já não é mais seu puro e simples Para-outro, mas sim a totalidade-objetiva-multidão. A materialidade monstruosa da multidão e sua realidade profunda (embora apenas experimentadas) são fascinantes para cada um de seus membros; cada um deles exige ser submergido na multidão-instrumento pelo olhar do líder (SARTRE, 2014b, p. 523, grifo do autor).

---

<sup>15</sup> “A essência do si-mesmo” (ABBAGNANO, 2007, p. 357).

O nós-sujeito, ao contrário do nós-objeto, não guarda profundidade ontológica, é de ordem psicológica. Não há unificação real dos Para-sis, ou seja, os homens em conjunto não podem constituir concretamente um sujeito coletivo. Trata-se de uma maneira de se sentir em meio aos outros. “É uma experiência psicológica realizada por um homem histórico, imerso em um universo trabalhado e uma sociedade de tipo econômico definido; nada revela de particular, é uma ‘*erlebnis*’<sup>16</sup> puramente subjetiva” (SARTRE, 2014b, p. 531).

### **3.2 O compromisso ético como responsabilidade universal: contribuição da filosofia e seu ensino**

Vimos no tópico anterior que Sartre propõe, em *O Ser e o Nada*, que as ações e o projeto de vida são essencialmente o grande limite da liberdade do outro, de modo que, ainda que eu projetasse respeitar a liberdade do outro, seria uma tentativa vã e, ainda que pensasse em ignorar a existência do outro, não adiantaria, pois também tratar-se-ia de uma escolha diante do outro. Isso porque, estando lançados no mundo, diluídos em nossa facticidade, nossa existência sempre se dá diante do outro.

Sendo assim, se minha liberdade, sendo plena e absoluta, é limitada pelo fato de estar diante do outro, qual é então o lugar do compromisso ético no mundo, nessa perspectiva apresentada por Sartre?

À primeira vista, a uma leitura superficial do pensamento sartreano presente em *O Ser e o Nada*, pode parecer que o fato de que Sartre propõe que as relações humanas são pautadas no conflito torna impossível a cooperação entre os homens. Porém, uma leitura mais aprofundada pode nos levar a refletir melhor sobre essa questão. Como vimos, é inviável pensar a liberdade sem a responsabilidade. A alteridade em Sartre é eminentemente ética.

A filosofia sartreana da liberdade de forma alguma prescinde da responsabilidade. Portanto, como vimos no tópico 2.3, ser livre não quer dizer fazer o que se quer, não é a resposta imediata ao desejo, mas, pelo contrário, trata-se de assumir seu próprio projeto em situação e, conseqüentemente, a responsabilidade pelas suas ações.

O homem e a mulher sartreanos vivem em um constante equilibrar-se entre escolhas e conseqüências. Eles serão o que tiverem projetado ser, mas não o que vão querer ser. Isso porque todas as formas do querer, por exemplo, querer escrever um livro, aderir a um determinado partido etc. são manifestações do meu projeto original e, assim, o indivíduo torna-

---

<sup>16</sup> “Experiência viva ou vivida” (ABBAGNANO, 2007, p. 1006).



se responsável por toda a sua existência, por isso, afirma Sartre, que a existência precede a essência do homem e da mulher.

Não há uma entidade superior que sirva de legislador dos passos do homem e da mulher. Nem Deus, nem natureza ou essência. Os valores, portanto, também não são ditados por algo ou alguém inumano. Não há situação inumana. Portanto, os valores são humanos e construídos pelos homens e qualquer tentativa de justificação por fora da humanidade é uma postura de má-fé.

O homem e a mulher, sendo plena e absoluta liberdade, nos termos que colocamos anteriormente, possuem, por essa mesma liberdade, um compromisso que assumem não só consigo ou com o seu próximo, mas com toda a humanidade. O homem e a mulher, portanto, não são responsáveis apenas por sua exclusiva individualidade, mas por todos os homens:

ao escolher por si, cada homem escolhe por todos os homens [...] Isso significa o seguinte: o homem que se engaja e se dá conta de que ele não é apenas o que ele escolhe ser, mas é também um legislador que escolhe ao mesmo tempo o que será a humanidade inteira, não poderia furtar-se do sentimento de total e profunda responsabilidade (SARTRE, 2014a, p. 20-21).

Sendo assim, impõe-se a seguinte questão: é possível, através da filosofia na escola, ensinar a liberdade com a responsabilidade? Por quais caminhos que a escola, o professor e o estudante devem seguir para tornarem-se eticamente responsáveis por si e pelo mundo que os cerca? De outro modo, a filosofia existencialista pode fundamentar o processo de ensino-aprendizagem de tal maneira que os alunos possam aprender de forma satisfatória a relação intrínseca entre liberdade e responsabilidade e aplicá-las nas suas vidas?

Pensar o ensino de filosofia cuja base epistemológica seja existencialista e que objetive a que os alunos se aproximem dos conceitos de liberdade e responsabilidade requer a renúncia a algumas práticas conservadoras que estão enraizadas na forma que o senso comum enxerga a sala de aula.

A relação professor-aluno não se sustenta se esta for hierarquizada, centrada na figura do professor, que é o detentor do saber a ser “depositado” no aluno e depois “sacado” na época das provas, conforme demonstrou Paulo Freire:

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (FREIRE, 2013, p. 81).



O aluno, portanto, precisa ser visto como ser autônomo e ativo do seu próprio aprendizado. O professor precisa enxergar o aluno como sujeito livre e responsável por si e por todo seu universo social, isto é, partir do pressuposto de que aquele aluno é agente de mudança do mundo que o cerca por sua própria liberdade individual: “é possível sim que o professor ‘colabore’ com o aluno, desde que essa colaboração tenha como objetivo essencial reconhecer o aluno como ‘uma liberdade’, e não como um ser ignorante que deve ser ‘auxiliado’” (SILVA, 2005, p. 191).

Um processo educativo que seja autoritário, verticalizado, será então um processo alienante, cujo conflito será a tônica, e a colaboração e a reciprocidade serão inviáveis. Desse modo, “A tarefa do professor seria, portanto, auxiliar o aluno a entender que ele é essencialmente livre, e que sua situação se deve à força das macroestruturas criadas pelo ser humano (elas não são o bem, nem são eternas), e que cabe a ele modificá-la ou aceitá-la” (SILVA, 2005, p. 194).

O ensino da ética que tão somente prescreva normas de conduta sem a preocupação de engajar os alunos será ineficaz, pois manterá uma estrutura de sociabilidade em sala de aula que, embora coletiva, não coloca em pauta a necessidade de colaboração recíproca entre os sujeitos do processo educativo. É preciso pensar o processo de ensino-aprendizagem em seu movimento dialético:

O movimento dialético da educação continua sendo uma das mais importantes formas de pensar a educação como forma de engajamento dos sujeitos envolvidos no processo transformador da sociedade. Pessoa e sociedade constituem os elementos inseparáveis da transformação social, política, cultural e econômica (MELO, 2013, p. 14).

Pensar a ética em Sartre significa que o homem e a mulher são coagidos a relacionar-se com outros sem distâncias e sem mediações. São as escolhas individuais que me comprometem em relação ao ser do outro assim com o ser do outro se compromete comigo com suas ações e, assim, há um compromisso ético pela liberdade individual que compromete todos nós e nossa vida em sociedade.

Assim, “a reciprocidade é o único modo de ser de uma relação inter-humana e educativa”, de modo que “A base da reciprocidade é a da separação radical – a diferença ontológica – que impõe a cada um e a todas as pessoas é a da responsabilidade de um pelo outro e por todos” (MELO, 2013, p. 29).

A educação de forma geral é sujeita a diversos esquematismos e tentativas de padronização, ainda mais agora em que o debate avançou de forma a existir uma Base Nacional Curricular comum a todas as unidades da federação e que é obrigatoriamente reproduzida tanto

por aquelas como pelas redes municipais, ainda que com acréscimos que forem julgados necessários em termos de cultura e saberes locais.

Essa estruturação em documentos oficiais, políticas educacionais, secretarias, ministérios e conselhos de educação é chamada pelo professor Silvio Gallo de “educação maior”. No entanto, existe uma “educação menor”, que é aquela que acontece na sala de aula, no dia a dia das escolas. O autor defende que a sala de aula deve ser um espaço de resistência:

Produção de algo que se coloca para além e para aquém “das grandes políticas” [...] Assim, a educação menor é fruto da ação militante de professores em sala de aula, agindo em surdina, sem grandes alardes, mas muitas vezes produzindo algo nem mesmo suspeitado pelas “grandes políticas”, apesar delas e para além delas (GALLO, 2012a, p. 26).

Para Silvio Gallo, a “educação menor” é foco de resistência contra a padronização e a esquematização do pensamento. Para Sartre, adotar a mera reprodução daquilo que está instituído é negar a própria liberdade e, assim, assumir uma postura de má-fé. Desse modo, agindo no espaço onde se localiza a “educação menor”, o professor pode, em sala de aula:

agir no sentido de gerar atitudes e descobertas importantes para as vivências do mesmo processo de educação. A reciprocidade sem *inter-médio* pode ser entendida como esse processo relacional que suscita a reflexão e a tomada de atitudes de pessoas livres, conscientes de que são sujeitos de suas próprias vidas e capazes de superar as barreiras do reproducionismo classista e conservador (MELO, 2013, p. 31, grifo do autor).

Nesse modo de resistir que é a “educação menor”, o professor, segundo Silvio Gallo, produzirá para os seus alunos uma filosofia prática, que poderá ser usada pelos jovens nas suas lutas cotidianas:

[...] uma filosofia prática, um conjunto de ferramentas que os jovens percebam como essenciais em sua luta pela sobrevivência cotidiana. E isso nenhuma política educacional, nenhuma “grande educação” é capaz de prever e promover sem o concurso direto do trabalho cotidiano do professor, isto é, sem o exercício de uma “educação menor” (GALLO, 2012a, p. 30).

Retornando ao problema que propusemos anteriormente sobre a possibilidade de ensinar filosofia contribuir para a reflexão dos jovens acerca da sua liberdade com responsabilidade, sabemos que a liberdade e a responsabilidade em Sartre não estão no campo da transcendência, como valores humanos. Estão no campo da práxis imanente, no mundo da vida concreta; não são abstratas.

Sendo assim, o processo de ensino-aprendizagem que busque contribuir para essa reflexão e que almeje que esses jovens tenham ações responsáveis também não pode ficar no

campo abstrato. Faz-se necessário que o jovem estudante de filosofia se defronte com situações-problema que o instiguem a se posicionar, a ter clara consciência das escolhas que faz, haja vista que a liberdade se dá em situação.

Se é do nosso objetivo ensinar a esses jovens a importância da reciprocidade para o exercício da sua liberdade individual, é preciso inseri-lo em um contexto relacional tal que ele compreenda que é responsável por si, pelos outros e pelo mundo em que vive:

*A responsabilidade educativa* passa necessariamente pelas vivências relacionais que elevam as formas de as pessoas se tornarem promotoras da construção de si mesmas, dos outros e do mundo circundante. Isso não é feito de processos relacionais abstratos, mas por meio de ações interconectadas. *A responsabilidade educativa* aponta para uma realidade humana e social dominadas pela facticidade e abertas ao mundo dos possíveis da condição humana. Isso implica a pessoa educadora e todas as pessoas educandas em um mesmo processo de vivências plenas de respeito, de aceitação da condição humana e de buscas comuns em favor dos direitos de todas. O compromisso ético é a base das vivências educativas: a minha responsabilidade passa a ser também a responsabilidade do outro, criando assim, uma abertura ao infinito das ações de todos e todas que estão envolvidas nesse processo de educação (MELO, 2013, p. 37, grifos do autor).

Essa vivência também passa pela consciência das ações que negam a afirmação da própria liberdade, isto é, a má-fé. Aproximar-se da responsabilidade e do ser livre necessariamente implica assumir a sua autenticidade no mundo. Saber que atitudes mesquinhas, não generosas ou impulsivas que desconsideram o outro e o mundo como ser livre e ao mesmo tempo como componentes da minha liberdade não pode ser justificado por escusas exteriores.

O jovem não poderá, desse modo, dizer que praticou *bullying*, por exemplo, porque os outros também estavam praticando, ou porque estava revidando uma provocação. Todas essas tentativas de justificação transferem a culpa dos fatos para outrem, o que é uma atitude de má-fé.

Não se trata de utilizarmos a filosofia como instrumento de controle e disciplinamento. Isso porque a atitude disciplinadora de controle de comportamentos incentiva os agentes envolvidos no processo educativo a fugirem de suas responsabilidades pelo mundo, renunciando à sua liberdade por medo da vigilância. Além do mais, existe o outro lado da moeda, a indisciplina e, assim, por exterioridade, a escola vai ficando desinteressante e se instala o conflito tão presente nela. Logo, trata-se de engajar os jovens no projeto de vida que seja responsável e que seja livre, sabendo que a liberdade implica também criação.

bell hooks (1952-2021), educadora, escritora e militante do movimento feminista negro estadunidense nos dá algumas indicações importantes sobre engajamento, vivência coletiva e reciprocidade no processo educativo:

Quando enxergamos a sala de aula como um lugar onde professor e estudantes podem compartilhar sua “luz interna”, temos o caminho para vislumbrar quem somos e como podemos aprender juntos. Gosto de engajar as mentes e os corações dos estudantes fazendo exercícios simples de escrita, completando frases. Todos devemos escrever um parágrafo, em escrita espontânea, começando com algo do tipo: “meu momento de maior coragem aconteceu quando...”. Ou devemos levar um objeto pequeno para a aula e escrever um parágrafo curto sobre seu valor e sua importância. Ao ler esses parágrafos curtos em voz alta, uns para os outros, temos a oportunidade de ver e ouvir cada voz. A maioria dos professores sabe o que é se sentar em uma sala com vinte ou mais estudantes, desejando provocar diálogo, e ver que somente os mesmos dois ou três estudantes falam. O ato de escrever e ler parágrafos juntos reconhece o poder da voz de cada estudante e cria espaço para todas as pessoas falarem quando tem comentários significativos a fazer” (HOOKS, 2020, p. 48).

Temos aqui, nessa descrição de duas atividades muito simples, exemplos para as vivências recíprocas a que nos referimos neste tópico. Primeiramente a escrita. A realização de atividades simples de escrita pode ajudar a desmistificar o ato de escrever, demonstrando seu caráter funcional, isto é, comunicar o que se pensa. Além do mais, como vimos no primeiro capítulo, especialmente nos tópicos 2.1 e 2.2, segundo Sartre, escrever é um ato livre que se compara ao manejo de uma “arma carregada” ou “uma espada”.

Ao escrevermos para os outros que nos cercam, produzimos significados e criamos meios e modos de estar engajados no mundo. E no caso proposto pela professora hooks, esse estar no mundo se manifesta nessa escrita de si. Escrever e depois ler em voz alta “o meu momento de maior coragem...” é manifestar aos outros o momento que que escolhi ser corajoso quando poderia não o ter sido. É manifestar a própria liberdade em uma situação limite que se apresentou a mim. Como vimos no primeiro capítulo, o coeficiente de adversidade de uma situação é posicionado pelo meu próprio projeto, que é livre.

Em segundo lugar, submeter ao olhar dos demais a sua voz, seu jeito de ser e sua escolha e ao mesmo tempo prestar a atenção para que o outro faça o mesmo coloca os jovens estudantes e também o professor na condição de sujeitos simétricos em relação uns aos outros, que vivenciam uma situação em que se faz necessária a reciprocidade, pois sem essa vivência recíproca do falar e do ouvir, do escrever e manifestar uma escolha livre relevante naquele momento, a aula se torna impossível e um momento riquíssimo de aprendizagens pode não vir a ocorrer.

Nesse contexto, é importante que o professor, além de ser um facilitador, seja um participante ativo. Continua hooks:

Nunca peço aos estudantes para fazerem em sala de aula um exercício de escrita que eu não esteja disposta a fazer. Minha disponibilidade para compartilhar, para expor pensamentos e minhas ideias, confirma a importância de expor pensamentos, de superar o medo e a vergonha. Quando todos nos arriscamos, participamos mutuamente

do trabalho de criar uma comunidade de aprendizagem. Descobrimos juntos que podemos ser vulneráveis no espaço de aprendizado compartilhado, que podemos nos arriscar. A pedagogia engajada enfatiza a participação mútua, porque é o movimento de ideias, trocadas entre todas as pessoas, que constrói um relacionamento de trabalho relevante em sala de aula. Esse processo ajuda a estabelecer a integridade do professor e, simultaneamente, incentiva os estudantes a trabalharem com integridade (HOOKS, 2020, p. 49).

Desse modo, nem o professor e nem os estudantes assumirão papel de meros expectadores. Todos são convidados a tomarem parte de forma ativa e integral no processo de ensino-aprendizagem, ainda que de forma discordante, pois não se trata de tentar estabelecer em sala de aula um ambiente de harmonia pelo consenso. No entanto, trata-se de “transgredir as fronteiras que fecham cada aluno numa abordagem como uma rotina de linha de produção” (HOOKS, 2017, p. 25).

Como vimos no tópico anterior deste capítulo, o conflito é o denominador comum das relações humanas, segundo Sartre. A diferença emerge do dissenso, mas faz-se necessária a tolerância para que o pensar assuma seu ato criador. Os alunos são convidados a interagir, isto é, agir entre si. Vale salientar que, nesse caso, o agir é “desafio permanente de criação em que o ser-para-o-outro, sobre a forma de reconhecimento da liberdade de todos os indivíduos, se engaja em nome de valores da generosidade e da fraternidade” (FABRI, 2013, p. 60).

Ensinar filosofia é mediar a relação com os conceitos. E ao contrário do que se possa inferir a partir do senso comum, não se trata de articular fórmulas contemplativas, pois os conceitos emergem da vida prática, como salienta Silvio Gallo:

No caso da filosofia, mediamos a relação com os conceitos. Militantes contemporâneos da causa da autonomia, nossa arma de luta são os conceitos; mas não os conceitos em si mesmos e sim os seus usos, os seus mecanismos de criação, apropriação, recriação. Mas só ensinamos de fato quando os alunos passam, eles próprios, a manejar os conceitos como ferramentas, independentemente de nossa supervisão, por mais que, como um pai diante do filho pequeno que brinca com uma faca, fiquemos preocupados com isso e tenhamos perder o controle (GALLO, 2012a, p. 30).

Pretender ensinar filosofia e a ensinar a filosofar significa, além de pretender que os jovens tomem consciência de que são seres humanos livres e ao mesmo tempo responsáveis por suas vidas, como disse acima Silvio Gallo, também “militar pela causa da autonomia”. Conforme afirma Walter Kohan, o ensinar filosofia ou, de forma mais ampla, a educação em bases filosóficas, exige autonomia em todos os âmbitos:

O ensino de filosofia – ou de maneira mais ampla – uma educação filosófica – exige autonomia por todas as partes: Autonomia da própria filosofia diante de outros saberes e poderes; autonomia do professor ante os marcos institucionais que o regulam;

autonomia de quem aprende ante quem ensina e os outros aprendizes. As exigências de autonomia são diversas, múltiplas (KOHAN, 2009, p. 70-71).

Para que essa autonomia se torne uma realidade, é necessário um esforço contínuo de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. É preciso adotar uma postura diante do processo educacional que vise e objetive de fato esse caminho autônomo que, em especial os estudantes, mas não somente eles, vamos trilhar. Uma abertura ao novo, ao encontro com o outro e ao livre ato criador. Uma inquietude constante de saber, como salienta Cerletti (2009, p. 25):

Nessa inquietude de saber, a pergunta filosófica se dirige, com perseverança, ao coração do conceito. O deslocamento que se produz, por exemplo, entre a apreciação de uma pintura bela e a conceituação da beleza significa uma emigração desde uma circunstância particular em direção à universalidade das ideias. A inquietude filosófica abre o horizonte do que “se diz”, ou do que diz a ciência, a arte, etc., para recompô-lo no plano do puro conceito e assim extremar a sua significação.

Quando se trata de operacionalização de conceitos com o fim de colocar a responsabilidade humana como um problema filosófico, faz-se necessário, mais do que falar em cidadania e formação de cidadãos, formar pessoas. A noção de pessoa humana em sua dimensão ética que antecede qualquer regulação. É nessa dimensão ética de pessoa humana que se encontra a responsabilidade universal, pois independe de fronteiras geográficas, étnicas ou quais quer outras.

Segundo o filósofo português Adalberto Dias de Carvalho, a realização da pessoa humana implica que a educação intervenha na formação do indivíduo, de tal maneira que proporcione um processo formativo tal que esta seja, além de consciente de seus deveres e direitos, capaz de atitudes de resiliência, de intervenção e de implicação. A partir de então é que poderá emergir o cidadão:

Só a partir daqui é que a cidadania enquanto categoria política poderá fazer emergir o cidadão em sua acepção contemporânea ou, talvez melhor, é este o ponto de ruptura em que a contemporaneidade exige a cada ser humano a sua efetiva capacitação, no quadro de uma democracia avançada, para que seja responsável diante dos outros, o mesmo é dizer, para que seja cidadão (CARVALHO, 2016, p. 16).

Portanto, a noção de pessoa precede a noção de cidadão, o que significa que a dignidade humana é um valor e tem precedência sobre qualquer relação, seja ela hierárquica, social ou em qualquer que seja o sistema político.

A pessoa humana pode e deve ser capaz de subverter as regras da cidadania quando essas forem provenientes de opressão. Ser cidadão pressupõe direitos e deveres políticos e sociais estabelecidos. Ser pessoa decorre de um estatuto ético que, além daqueles, impõe os pessoais, como autonomia, esperança, plenitude e ampla responsabilidade como seu próprio constituinte. Portanto, a dignidade humana se impõe e exige seu reconhecimento em quaisquer que sejam as circunstâncias históricas e suplanta qualquer que seja a justificativa para sua supressão.

No entanto, na modernidade, encontramos o que os filósofos da escola de Frankfurt chamaram de razão instrumental. A instrumentalização da razão submeteu o cultivo de si mesmo à técnica. Na nossa sociedade, esse fato fica evidente na proliferação de cursos e escolas de formação técnica e profissional. Nesse contexto, enquanto a produção de indivíduos para o mercado de trabalho se acelera, a filosofia e o pensar se diluem cada vez mais em práticas discursivas em nome de uma pretensa cidadania.

Isso implica que a noção de pessoa fica cada vez mais submetida à noção de profissional e à existência social no mercado de trabalho. A própria inserção da filosofia na realidade escolar se dá em nome desse ideal de cidadão no qual o seu projeto de vida se confunde com o lugar em que almeja se inserir nas forças produtivas do capitalismo. Conforme Silvio Gallo: “[...] quando está na escola, a filosofia ali está para atender a determinados interesses para cumprir uma necessidade ‘ideológica’” (GALLO, 2012a, p. 27).

É o que se vê quando percebemos a proliferação da pedagogia pautada por habilidades e competências em detrimento da preparação do sujeito que se construa a si mesmo, conforme Silvio Gallo:

Se a pedagogia hoje descuida do sujeito e de sua formação, a filosofia é uma vez mais necessária. Mas não uma filosofia orientada estritamente ao saber, como tem sido pensada desde Aristóteles; nesse viés, ela apenas reforçaria o preparo técnico dos indivíduos, descuidando de sua construção subjetiva (GALLO, 2016, p. 29).

Ensinar sobre o compromisso ético para com a pessoa humana é ensinar o jovem estudante a construir seu próprio projeto de ser humano em direção a todos os outros seres humanos. Para alcançar esse objetivo, não basta ter contato com a liberdade e a responsabilidade como grandes temas filosóficos. É preciso que se vivenciem situações que possam operacionalizar esses conceitos. Ou seja, vivenciar situações e fazer operações intelectuais tais que esses conceitos sirvam de ferramentas para a resolução do problema vivenciado.

O problema filosófico é posto pelo vivido. Ele emerge da nossa própria existência. Para se chegar ao conceito, é preciso vivenciar os problemas de forma empírica. É preciso



inquieta-se consigo mesmo diante do vivido. É também uma forma de ir além dos saberes técnicos e colocar-se intelectualmente, de forma crítica, diante do mundo.

É preciso a experiência sensível para que o problema atinja um nível intelectual como experiência do pensar. Conforme Sílvio Gallo (2012a, p. 78): “experimentar os próprios problemas: eis a única condição para o exercício do pensamento próprio, de um pensamento autônomo não tutelado, não predeterminado”.

### **3.3 Liberdade e responsabilidade podem ser aprendidas? Caminhos a trilhar em torno do agir**

Como vimos anteriormente, liberdade e ação são intrínsecas, de maneira que não se pode falar de uma sem a outra. A condição primordial da ação, nos diz Sartre, é a liberdade. Somente há ação por meio da liberdade. Desse modo, ensinar filosofia tomando como ponto de partida o existencialismo torna necessário que o pensar se volte para os dilemas e problemas impostos pela vida prática cotidiana, de modo que os dilemas da vida cotidiana impostos especialmente aos jovens se tornem os problemas e, pela reflexão em torno destes, os jovens poderão operacionalizar e refletir sobre os conceitos.

Recorrendo novamente ao professor Sílvio Gallo (2012a), apreendemos que o problema é posto não pela racionalização, mas pela experiência sensível. Segundo ele, os problemas são acontecimentos e, portanto, caóticos, imprevisíveis, contingentes. Além disso, são também singulares, uma vez que são compostos por um conjunto de singularidades. Se pudermos colocar em termos sartreanos, os problemas estão em situação e, nela, por sua vez, está a liberdade. A liberdade é a condição primordial da ação e se exerce em situação.

Portanto, pensando na reflexão filosófica na escola, o problema se impõe em cada situação cotidiana vivida. Os problemas não têm solução dada e se impõe ao campo do sensível de forma múltipla e contingente. Essa solução depende muito da forma como são agenciadas suas singularidades:

Assim, o problema nunca tem sua solução dada, mas ela depende de como se agenciam as singularidades que a compõem. Como multiplicidade, o problema é agenciamento, e pode ser articulado de inúmeras formas. O problema é resultado desses encontros e agenciamentos que se dão pelas vizinhanças das singularidades e, por sua vez, também produz suas possíveis soluções mediante tais encontros e vizinhanças (GALLO, 2012a, p. 73).

O problema não é uma etapa a ser superada nem tampouco algo posto como artificial para produzir um resultado imediato em forma de solução correspondente. O problema



é fruto da experiência sensível e por ele provocamos experiências de pensamento. Por sua vez, o problema também não se confunde com a interrogação:

[...] a interrogação pressupõe já a resposta, uma vez que ela é calcada sobre as respostas desejadas. Além do fato de que toda interrogação pressupõe uma espécie de “comunidade de sentido que lhe garante o significado e a compreensão coletiva. A interrogação constitui, assim, uma espécie de “traição” ao problema, uma vez que ela o desmembra e o recoloca no âmbito da reconhecimento, do pensar o já pensado e não no estabelecimento “virgem” do pensamento (GALLO, 2012a, p. 76).

O problema exige muito mais sua experimentação sensível do que sua solução, até porque as soluções se engendram no próprio problema e pelo próprio problema, de maneira absolutamente imanente. É vivenciando o problema e agenciando suas singularidades que podemos mobilizar a experiência de pensamento e inventar suas soluções. O exercício do pensar nesse sentido é também potência criadora:

Mais importante do que resolver um problema, do que decalcar a solução sobre o problema, é vivê-lo, experimentá-lo sensivelmente, pois as soluções são engendradas *pelo* próprio problema, *no* próprio problema. São os arranjos das componentes singulares do problema, por seus encontros e por suas vizinhanças, que possibilitarão que se *invente* uma solução que, se já está presente no problema por seus componentes, não está dada, mas precisa ser inventada. Do mesmo modo, como todo problema é multiplicidade, é composto por diversos elementos singulares, distintos arranjos são possíveis, distintas soluções podem ser inventadas. Seria falso afirmar que a cada problema corresponde uma solução. A cada experimentação singular do problema, novas soluções podem ser engendradas. Por essa razão, [...], é importante que cada um tenha direito aos seus próprios problemas. É importante que cada um viva o problema como seu, faça sua própria experimentação, e não assuma falsamente o problema imposto por outrem (GALLO, 2012a, p. 77).

Como podemos ver, o problema é vivenciado de forma sensível e cada um tem direito a encarar e vivenciar seus próprios problemas e, mais ainda, de posicioná-los por sua livre escolha no mundo em que vivem.

Vivenciar os próprios problemas e agir no intuito de solucioná-los e de lançá-los no mundo em que estamos nós também lançados é exercer o pensamento próprio, o próprio juízo, de forma autônoma. Caso contrário, o jovem não se deparará com verdadeiros problemas, mas com falsos problemas, propostos não pela sua própria vivência, mas impostos por outrem.

O que buscamos ao optarmos por uma educação genuinamente emancipadora é justamente a autonomia dos estudantes como sujeitos autônomos na busca e no direito aos próprios problemas, ao próprio juízo:

A emancipação intelectual, ao contrário, consiste no exercício do direito aos próprios problemas, na experimentação sensível dos problemas singulares. Apenas assim será possível um pensamento original, “genital”, no dizer de Artaud, que seja engendrado

no próprio ato de pensar. Experimentar os próprios problemas: eis a única condição para o exercício do pensamento próprio, de um pensamento autônomo, não tutelado, não pré-determinado (GALLO, 2012a, p. 78).

Sílvio Gallo defende que a filosofia consiste na criação de conceitos. Segundo ele, os conceitos são criados a partir dos problemas vivenciados sensivelmente. Daí temos a necessidade de exercitarmos uma “pedagogia do conceito”, isto é, colocar bem o problema para que o conceito possa ser criado. E mais ainda, trata-se de,

Tomando um dado conceito, é necessário perguntar que gênero de solução é ele, a que tipo de problema ou conjunto de problemas ele responde. O problema que, como vimos, é sensível, pré-racional, só pode ser compreendido, isto é, equacionado racionalmente, de forma regressiva, partindo da sua solução, que é o conceito. Assim, diríamos que no estudo da filosofia não se trataria de compreender o *conceito* pelo problema que o suscita, mas, ao contrário, compreender o *problema* com base no conhecimento do conceito que foi produzido a partir dele (GALLO, 2012a, p. 80, grifos do autor).

Segundo Sílvio Gallo, a pedagogia do conceito não se confunde com uma pedagogia do problema. Essa coloca falsos problemas, pois não provém da experiência única e sensível, mas consiste na reconhecimento do já pensado e cria apenas uma imagem dogmática daquilo que já foi elaborado por outros em outros momentos. Não cria conceitos, apenas uma imagem e uma leitura dogmática daquilo que já foi pensado. A pedagogia do conceito, no entanto, opera de outra forma:

Uma pedagogia do conceito, ao contrário, teria o mérito de desvendar-nos os mistérios da criação de um conceito, mistérios sempre singulares, concernente aquele conceito específico. Para cada conceito, um campo problemático, um conjunto de problemas, um conjunto de mistérios envolvidos na sua criação. Por meio de tal “método regressivo” da pedagogia do conceito, poderíamos descobrir esses mistérios, o que, porém, não nos autorizaria a colocar um método para criação de conceitos, uma vez que não há métodos para a criação (GALLO, 2012a, p. 81).

Este trabalho se propõe justamente a investigar a operacionalização de criação de sentido dos conceitos de liberdade e responsabilidade a partir dos problemas vivenciados e posicionados nas vivências dos jovens alunos. Não se trata de um simples exercício de metalinguagem em que o filósofo já cunhou o sentido das palavras de forma definitiva, elevando-as, assim, ao patamar superior de conceitos.

A visita à história da filosofia, especialmente o que disseram os filósofos e, mais especificamente no nosso caso, o que disse Sartre a respeito da liberdade e da responsabilidade humanas na relação entre os indivíduos é, como todo conceito, “particular e ensinado: cada filósofo, como singularidade, cria seus próprios conceitos em sua relação com o mundo e, com

isso, cria seu próprio estilo: uma forma particular de pensar e de escrever” (GALLO, 2012a, p. 63).

O conceito é colocado pelo filósofo no plano da imanência e é traçado por ele dentro da sua própria facticidade. É da facticidade que surgem os problemas e da experiência sensível desses problemas que os filósofos traçarão seu próprio plano ou transitará pelo plano de outro filósofo. Essa relação é colocada por Cerletti (2009, p. 25):

No entanto, o filósofo não inventa as suas questões ou seus problemas do nada. Antes, poderíamos dizer, que ele é um *re-criador* de problemas. A filosofia é filha de seu tempo e de suas circunstâncias (recordemos com Hegel que “a coruja de Minerva levanta voo ao entardecer”), e essas circunstâncias esses condicionamentos ou fontes são aquilo que os seres humanos fazem: a arte, a ciência, a política, o amor. Como poderia o filósofo falar da arte se não existissem os artistas que fazem as obras, ou da ciência, se não houvesse cientistas que desenvolvessem as suas teorias, ou da justiça, se ninguém se interessasse por política, ou do amor se não houvesse enamorados...? Em virtude disso, poderíamos também afirmar que a filosofia pensa as condições de suas perguntas. Ou, o que é o mesmo, a filosofia pensa as próprias condições. Certamente, o mundo que condiciona a filosofia é o de seu tempo (o do passado, reconstruído desde o seu tempo). Em outros termos, a tarefa da filosofia será levar ao conceito o que esse mundo apresenta.

Vimos quando estudamos no primeiro capítulo a trajetória intelectual de Sartre que ele transita por campos conceituais como o da fenomenologia, já traçado por nomes como Hegel e Husserl e ontologia, com Heidegger, além do diálogo com o marxismo, o qual afirmava ser a filosofia insuperável do nosso tempo.

Esse trânsito pelo já traçado de forma alguma representou um exercício de reconhecimento, mas sim de ressignificação para levar os indivíduos a encarar sem intermediações sua própria liberdade e a responsabilidade que possuem com o outro e com toda a humanidade.

Esse é um traço comum a todos os campos culturais e a filosofia não escapa a essa regra, a de que a história é fonte de alimentação intelectual para o crescimento: “[...] a filosofia não escapa a essa regra comum da cultura que impõe a cada um apoiar-se nos outros para se alimentar e crescer. Desde a aprendizagem da língua materna, a educação se faz pela retomada da herança” (FOLSCHEID; WUNENBURGER, 2002, p. 6).

O exercício de apresentar aos jovens os conceitos de liberdade e responsabilidade exige uma militância intransigente pela autonomia intelectual dos estudantes, um ensino ativo, cujo caminho a ser traçado será sempre cheio de incertezas mas que tenha como horizonte a atitude filosófica, até porque a aprendizagem em si é um processo sobre o qual não se tem controle. Aceitar isso é um exercício de humildade intelectual que a docência exige dos mestres.

O perguntar filosófico, em que pese a atitude filosófica, nunca é “em-si”, se utilizamos a terminologia de Sartre, mas é para-si, isto é, uma busca incessante, inquietante e perene. Como afirma Cerletti (2009, p. 27)

Pois bem, essa incerteza, incômodo ou insatisfação surgida da impossibilidade de dar conta cabalmente do mais básico de nossa atividade, longe de ser um obstáculo filosófico ou didático – ou, talvez, precisamente por sê-lo – constitui a chave do filosofar. Consideramos que o que move alguém a filosofar é o desafio de ter de dar conta, permanentemente, de uma distância ou de um vazio que nunca é preenchido, satisfeito. Poderíamos dizer que nós que nos dedicamos à filosofia atualizamos, a cada dia esse desafio, porque tentamos responder cotidianamente àquela pergunta. E ensinar, ou tentar transmitir a filosofia, é também – e antes de mais nada – um desafio filosófico, porque na tarefa de ensinar vemo-nos obrigados a enfrentar esse vazio e tentar reduzir, cada um à sua maneira, aquela distância que busca ser preenchida.

Estamos acostumados com a fórmula “ensino-aprendizagem”. Ou seja, acreditamos que há plena correspondência entre aquilo que é ensinado é aquilo que é aprendido, mas não há garantias para efetuação dessa correspondência. Aquilo que é ensinado pode não ser aprendido, ou pode ser aprendido de formas diferentes e ressignificadas por aquele que aprende:

A aprendizagem é um processo sobre o qual não se pode exercer absoluto controle. Podemos planejar, podemos executar tudo de acordo com o planejado, tomando todos os cuidados imagináveis; mas sempre algo poderá fugir do controle, escapar por entre as bordas, trazendo à luz um resultado insuspeitado, inimaginável. Aí se encontra, em minha maneira de ver, a beleza do processo educativo: agimos sem nunca saber qual será o resultado de nossas ações. Uma aula pode “funcionar” muito bem em nossa cabeça, mas produzir situações em classe ou resultados nos alunos completamente distintos dos projetados. Ou até mesmo produzir os resultados esperados, mas talvez meses ou anos depois (GALLO, 2012a, p. 46).

Nisso reside a contingência da “aprendizabilidade”<sup>17</sup>. Silvio Gallo (2012a, p. 45-46) utiliza a parábola bíblica das sementes para ilustrar esse processo: “ensinar é como lançar sementes que não sabemos se germinarão ou não; já aprender é incorporar a semente, fazê-la germinar, crescer e frutificar, produzindo o novo”. E continua: “lançamos as sementes, sem saber se darão origem a flores ou a monstros, ou a coisa alguma”.

O aprendizado não se limita ao tempo e conteúdo de uma aula ou à leitura de um texto. Ele transcende todas as fronteiras que se possam estabelecer, ao mesmo tempo em que instaura inúmeras possibilidades. Silvio Gallo nos convida a refletir sobre a relação entre a filosofia e sua aprendizagem, com toda a incerteza que lhe é inerente:

---

<sup>17</sup> Neologismo aqui utilizado na forma como Silvio Gallo (2012a, p. 45) coloca para explicar as possibilidades de se aprender filosofia.

O filósofo é sempre um *aprendiz*. Está mais para o rato no labirinto que, que *precisa* aprender a saída; está mais para o sujeito dentro da caverna, que descobre sua condição e procura a saída, do que para o sujeito já fora da caverna, que contempla o verdadeiro saber (a ideia). No primeiro, temos a imanência do problema; no segundo, a transcendência da solução, já posta desde sempre. De modo que, nessa perspectiva, a questão da “aprendizibilidade” da filosofia se resolve: *a filosofia é aprendizagem!* O movimento do filosofar é o mesmo movimento do aprender, a contínua passagem de um não saber ao saber. Um processo no qual o procedimento, o percurso é sempre mais importante do que o ponto de chegada. Aprender filosofia, assim, só pode ser o aprendizado do próprio exercício do filosofar (GALLO, 2012a, p. 48).

Um exemplo bastante ilustrativo dessa dose de incerteza que envolve o aprender está no livro *Uma Aprendizagem ou O Livro dos Prazeres*, da escritora brasileira Clarice Lispector (1920-1977). Escrito no final dos anos 1960, a obra narra uma história de amor entre Ulisses, um professor de Filosofia, e Lori, professora do primário. Lori afirma a Ulisses: “Se você soubesse como é excitante eu te imitar. Aprendo contigo, mas você pensa que eu aprendi com tuas lições, pois não foi, aprendi o que você nem sonhava em me ensinar” (LISPECTOR, 1998, p. 109).

O aprendizado tem essa dose de incerteza. O processo de ensino-aprendizagem nem sempre tem uma correspondência clara, pronta e certa. O estudante pode se apropriar de muitas maneiras daquilo que lhe é ensinado. Ainda que nos últimos anos tenham sido criados documentos e mecanismos educacionais para se ter esse controle sobre o ensino e a aprendizagem, através de tabelas de competências e habilidades que os alunos devem adquirir ao longo da vida escolar, pode-se garantir o ensino, mas a aprendizagem é uma aventura que não cabe em bases, diretrizes ou parâmetros curriculares.

Especialmente em se tratando de liberdade e responsabilidade, que são nossos focos principais, partimos do pressuposto de que, sendo o ser humano perfectível, é capaz de aprender, mas, como vimos em Sartre, a liberdade se dá em situação, de forma prática, subjetiva e plena que só depende exclusivamente da liberdade do indivíduo. Por isso faz-se necessária a vivência individual e coletiva dos estudantes com os conceitos.

Podemos dar conta das definições e até mesmo de situações e problemas a apresentar para os alunos, mas é pouco exato como o estudante vai se apropriar dos conceitos, ressignificando-os e até recriando-os no esteio de suas inquietações. Todavia, acreditamos ser capazes de observar a eficácia desse ensino tão somente se os alunos forem capazes de rejeitar aquilo que o conceito não é. Por exemplo: A liberdade não é fazer o que se quer a qualquer momento; a responsabilidade não se limita a um conjunto de encargos e obrigações, e assim por diante.

O aprendizado possui múltiplas dimensões, conforme Gallo (2012b, p. 3): “Qualquer relação, com pessoas ou com coisas, possui o potencial de mobilizar em nós um aprendizado, ainda que ele seja obscuro, isso é, algo de que não temos consciência durante o processo”. No romance de Clarice Lispector, Lori aprendeu muitas coisas com Ulisses, mas não necessariamente aquilo que ele planejou ensinar. “Nunca aprendemos *como*, mas sempre *com* alguém” (GALLO, 2012b, p. 3, grifos do autor):

Parece ser a uma conclusão semelhante que chega a personagem Lori: após um longo relacionamento com Ulisses, ela pôde aprender com ele muitas coisas, ainda que a matéria de seu aprendizado tenha sido não aquilo que lhe quis ensinar o professor Ulisses, mas todos aqueles signos que, sem saber, o homem Ulisses emitia todo o tempo.

É nesse ponto que podemos afirmar que a liberdade e a responsabilidade podem ser aprendidas e que a filosofia ensinada aos jovens estudantes pode ter forte contribuição para a sua formação ética, na medida em que, se aprendemos sempre *com* alguém, é porque vivenciamos o outro e escolhemos por todos. Somos seres sempre na direção do outro.

O professor e todas as atividades que realiza são para os alunos. Os alunos por sua vez estão na escola em construção do seu ser em comunidade com os outros e assim por diante. Em todo esse emaranhado de relações entre os Para-sis que são também Para-Outros, há o elemento da aprendizagem que extrapola as formalidades.

A “educação menor” de que falava Silvio Gallo anteriormente é incontrolável e imprevisível, é “um ‘aprender obscuro’ [...] que em princípio nem o próprio aprendiz sabe que está aprendendo. Não há métodos para aprender, não há como planejar o aprendizado. Mas o aprender acontece, singularmente, com cada um” (GALLO, 2012b, p. 5).

A fórmula ensino-aprendizagem não é uma correspondência necessária. O ensinar, que toma forma através dos planos e técnicas didático-pedagógicas, é previsível, quantificável, mas o aprender é contingente. Conforme afirma Kohan (2009, p. 33):

alguém pode aprender sem que seu interlocutor lhe ensine no sentido em que os profissionais pensam que um mestre ensina ou, talvez, justamente, porque seu interlocutor não tenha a pretensão de transmitir conhecimentos é que ele deveria aprender como fazem os mestres consagrados do seu tempo.

É fundamental, no processo educativo, que o professor tenha em mente essa contingência que significa o aprender. Para isso é preciso que o aprendiz seja visto como este ser livre que, em contato ou em conflito com os outros que os cercam, fará com que o aprendizado aconteça.

O ato de ensinar precisa ser visto como um agir pleno e consciente em colaboração entre os participantes do processo. O aprender, por sua vez, deve ser pautado no agir consciente em relação ao outro e ao mundo. O estudante precisa entender de maneira autônoma que é plenamente responsável pelo seu projeto de ser, que se traduzirá em atitudes autênticas. Quanto mais assumir suas responsabilidades diante de suas ações, mais nos afastamos de posturas de má-fé. Viver uma vida o mais autêntica possível deve ser a grande contribuição do ensino à formação ética do estudante.

Embora o aprender possua essa dimensão de contingência, não significa que seja inconsciente. É importante que o professor consiga despertar no estudante esta reflexão de que ele aprende estando “no meio do mundo”, na sua facticidade; esse saber é fundamental para se chegar ao saber conceitual.

O aprender é incontrolável, imprevisível e até obscuro, mas é plenamente consciente e exige a mobilização da própria liberdade para que aconteça. O estudante é responsável pelo que aprende tanto quanto o professor é pelo que mobiliza no seu ensino: “Sendo o aprender um acontecimento, ele demanda presença, demanda que o aprendiz nele se coloque por inteiro. E exige relação com o outro” (GALLO, 2012b, p. 6). Portanto, “aprender é sempre encontrar-se com o outro, com o diferente, a invenção de novas possibilidades; o aprender é o avesso da reprodução do mesmo” (GALLO, 2012b, p. 8).

#### 4 “O HOMEM NÃO É NADA ALÉM DO QUE ELE FAZ”: O ENSINO DA ÉTICA SARTREANA NO GRUPO DE FORMAÇÃO

Já podaram seus momentos  
 Desviaram seu destino  
 Seu sorriso de menino  
 Quantas vezes se escondeu  
 Mas renova-se a esperança  
 Nova aurora a cada dia  
 E há que se cuidar do broto  
 Pra que a vida nos dê flor e fruto  
 Coração de estudante  
 Há que se cuidar da vida  
 Há que se cuidar do mundo  
 Tomar conta da amizade

(Coração de estudante – Milton Nascimento e Wagner Tiso – 1983).

Nesta seção, propomo-nos a analisar os resultados de um grupo de formação que realizado em uma escola de ensino fundamental, para estudantes do 9º ano desse nível de ensino, portanto, seu último ano.

No primeiro tópico, intitulado “Relatando o projeto de pesquisa na escola: liberdade com responsabilidade na relação com o outro por meio da proposta de um grupo de formação”, relatamos a implementação do grupo de formação, seu funcionamento e suas etapas, bem como o contexto escolar, o perfil dos participantes do grupo de formação e um pouco dos debates que ocorreram no decorrer da existência dele.

No segundo tópico, intitulado “O jovem em ação: discutindo a visão dos estudantes sobre liberdade e responsabilidade no interior do grupo de formação”, fizemos o levantamento dos dados produzidos pelos estudantes a partir dos questionários que foram aplicados ao final das etapas do cronograma do grupo de formação. Com eles, pudemos analisar o posicionamento e a argumentação dos estudantes participantes sobre os conceitos de liberdade e responsabilidade, bem como o papel do olhar do outro na sua forma de ser na escola, entre outros elementos e, assim, verificamos a aprendizagem dos referidos conceitos.

No último tópico, cujo título é “Filosofia e currículo no ensino fundamental: liberdade e projeto de vida”, nos propomos a discutir o lugar da filosofia no ensino fundamental, com foco na noção de projeto de vida presente nos documentos curriculares, especialmente no Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC), que implementa a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no âmbito do estado do Ceará e que norteia a elaboração dos currículos municipais e Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas.



#### **4.1 Discussão metodológica e perfil dos sujeitos: liberdade com responsabilidade na relação com o outro por meio da proposta de um grupo de formação**

O grande desafio que é a prática do ensinar filosofia ganha forma em sala de aula. Os estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental foram convidados a participar de um grupo de formação cujo título adotado foi: “Liberdade com responsabilidade na relação com o outro”.

Esse grupo de formação foi formado por dez estudantes da referida série que se prontificaram a participar mediante convite, entre meninos e meninas com idades de 14 e 15 anos. Foram abertas inscrições para as vagas, as quais foram preenchidas pelos estudantes que se prontificaram. Esse grupo de formação ocorreu em uma escola localizada em um dos distritos do município de Pacatuba-CE, localizado na região metropolitana, a 23km da capital Fortaleza. Esse município adota a filosofia como componente curricular desde o ano de 2003, na sua parte diversificada.

A implementação da filosofia nas séries finais do ensino fundamental foi o resultado triunfante de uma longa mobilização educacional<sup>18</sup>. Desde então, o município oferta a filosofia nos anos finais do Ensino Fundamental. Após a sua implementação, no entanto, a carga horária vem sendo reduzida. A princípio, dispunha de duas horas/aula semanais em cada série. A partir de 2023, passou a dispor de apenas uma hora semanal<sup>19</sup>.

A escola de ensino fundamental na qual ocorreram as atividades do grupo de formação foi criada em 1948, fazendo, em 2022, 48 anos desde a sua fundação. Uma das marcas da escola é a diversidade de contextos de onde os estudantes vêm. A escola possui estudantes matriculados vindos não somente do distrito onde se localiza, mas também de outros distritos e bairros. O mais distante deles a 13 km da escola, além de uma pequena parte residente na zona rural do município. Algumas dificuldades mais urgentes do contexto escolar estão assim descritas no seu PPP - Projeto Político Pedagógico (2022, p. 5):

Devido a pandemia de COVID-19, as aulas presenciais tiveram de ser suspensas, sendo ofertado o ensino emergencial remoto durante os anos letivos de 2020 e 2021. Em 2022, retornamos com as atividades presenciais, ainda seguindo os protocolos de biossegurança exigidos. Neste momento, houve um aumento considerável de matrículas em relação aos anos anteriores. Notamos através de avaliação diagnóstica que o período de afastamento da escola trouxe prejuízos de aprendizado para boa parte dos alunos e que o ensino emergencial remoto não pôde ser capaz de substituir a contento o ensino presencial. Deste modo, constitui-se nosso maior desafio neste

<sup>18</sup> Para um estudo mais aprofundado sobre a proposta pioneira e o processo de implementação da filosofia nos anos finais do Ensino Fundamental, ver Vale (2019, p. 44-54).

<sup>19</sup> O grupo de formação deste trabalho ocorreu em 2022, quando a filosofia ainda dispunha de duas horas semanais de carga horária.

momento recuperar os déficits de aprendizagens detectados de modo a mitigar os efeitos do referido afastamento.

O corpo discente da escola é composto de adolescentes de 11 a 15 anos, uma vez que a escola oferta as séries finais do Ensino Fundamental. A diversidade de contextos de vida desses estudantes não se limita apenas à distância da escola, mas também às condições sociais. Há na circunvizinhança da escola três condomínios fechados, cujos moradores são de classe média. A escola atende os adolescentes que moram neles. Já os que vêm de comunidades mais distantes moram, uma pequena parte, na zona rural, e outra parte, mais considerável, aproximadamente 35% do quadro de estudantes, conforme expresso no PPP da escola, de um conjunto habitacional construído pelo Governo do Estado do Ceará, que abrigou 1.024 famílias que moravam em áreas de risco da região metropolitana de Fortaleza, inaugurado em 2018.

De modo geral, em escalas diferentes, os estudantes dessa escola têm em comum a convivência com diversos tipos de discriminação racial, social e de gênero. Muitos convivem com a pobreza e a fome, enquanto outros têm melhores condições de vida. A convivência com a violência também é constante. Mesmo com essas dificuldades que convivem com a diversificação de modos e meios de viver, esses jovens encontram na escola espaço de convivência e esperança na construção de seus projetos de vida.

O grupo foi realizado na última etapa do ano letivo de 2022, entre outubro e dezembro, com duração de 24 horas/aula. Sendo o professor também participante do processo, atuando como facilitador para atingir os objetivos de aprendizagem e nos debates que se seguiram, adotamos como metodologia a pesquisa colaborativa, também chamada de pesquisa-ação. Aqui a própria prática do professor na escola é tornada em objeto de pesquisa, na qual pesquisador-professor e os sujeitos-estudantes agem em situação de dialogicidade e reflexão coletiva. Ambos analisam e discutem o processo, a metodologia e os resultados, como afirma Lima (2013, p. 28):

[...] nessa modalidade de pesquisa, o levantamento dos dados necessários à análise do objeto de estudo realiza-se num processo metodológico durante o qual os sujeitos da pesquisa problematizam, analisam e realizam intervenções nas suas próprias práticas pedagógicas. Ao mesmo tempo, contribuem para a sistematização de novos conhecimentos.

Nosso objetivo principal ao montarmos esse grupo de formação foi verificar quais as contribuições o pensamento de Sartre sobre os conceitos de liberdade e responsabilidade torna possíveis para a formação ética do jovem estudante do ensino fundamental, principalmente ao final dele.

Conjecturamos que o pensamento de Sartre, ao compor o conteúdo programático de filosofia nas séries finais do ensino fundamental, poderá afirmativamente contribuir para a obtenção dessa formação ética, uma vez que os delineamentos postos pelo filósofo sobre os referidos conceitos não tratam simplesmente de normas prescritivas voltadas para as ações socialmente desejáveis para os jovens, mas proporcionam elementos a partir de uma reflexão crítica para eles pensarem as suas ações de forma autônoma.

Como afirma Freire (2021), a reflexão crítica humaniza os seres humanos, de maneira que os faz superar a mera acomodação até a integração, quando os homens e mulheres assumem seu papel transformador, que é a marca da liberdade:

Não houvesse esta integração, que é uma nota de suas relações, e que se aperfeiçoa à medida que a consciência se torna crítica. Fosse ele apenas um ser de acomodação, ou do ajustamento, e a história e a cultura, domínios exclusivamente seus, não teriam sentido. Faltar-lhes-ia a marca da liberdade (FREIRE, 2021, p. 59).

Para Freire (2021, p. 84), “A criticidade para nós implica a apropriação crescente pelo homem de sua posição no contexto. Implica sua inserção, a sua integração, a representação objetiva da realidade”. Ou seja, não há experiência de pensamento crítico sem a vivência da realidade concreta. É a reflexão que esta sirva para a transformação, para a superação da acomodação diante do mundo.

Partindo desse objetivo geral, buscamos especificamente: sensibilizar os estudantes para que, de modo ativo, possam delimitar as suas próprias noções e significações sobre a liberdade com responsabilidade enquanto problemas filosóficos; promover uma compreensão dos alunos sobre as concepções de liberdade com responsabilidade a partir do pensamento de Sartre; verificar, durante e ao final do bimestre, de que forma os alunos participantes do grupo de formação se apropriaram das concepções de liberdade e responsabilidade por meio da proposição de debates, análise de audiovisual e realização de oficina de leitura de textos filosóficos; e, por fim, avaliar a aprendizagem dos conceitos propostos pelo autor.

Entendemos que os estudantes, ao participarem desse grupo de formação, aprenderam a filosofia da liberdade de Sartre, mas aprenderam também a filosofar sobre a liberdade com responsabilidade. Conforme afirma Rodrigo (2009, p. 47): “[...] só se pode aprender a filosofar aprendendo filosofia, para não ter de pagar o preço da descaracterização do saber filosófico, identificado com qualquer forma de pensamento logicamente concatenado ou qualquer forma de reflexão crítica”.

O tema da liberdade foi tomado como eixo central na escolha do conteúdo programático, tendo como recorte o pensamento de Sartre, uma vez que a liberdade é o grande fio condutor da sua obra, tanto literária como filosófica. Mesmo na sua fase mais madura e aproximada do marxismo, a liberdade conduzia suas reflexões filosóficas. Entendemos ser a liberdade uma palavra de muitos sentidos, o que facilitou para os alunos encontrarem a palavra no vocabulário da sua própria realidade. Partir da realidade concreta do estudante é fundamental para que possamos adotar uma atitude filosófica; o tema da liberdade converteu-se em problema filosófico:

Para instaurar uma postura indagadora, introduzindo o aluno a um conhecimento filosófico que, mais do que erudição acadêmica, seja significativo para ele, é preciso partir da sua realidade, dos seus modos de vivência e apreensão do real e da sua linguagem, de modo que se explicita algo que ele não consegue perceber por conta própria, isto é, os nexos entre determinados temas e questões filosóficas e as indagações que podem suscitar suas próprias vivências e indagações (RODRIGO, 2009, p. 55).

A reflexão no grupo de formação em torno da liberdade com a responsabilidade trilhou dois caminhos correlatos: a liberdade enquanto problema, portanto no cerne da realidade concreta sensível dos estudantes; e a liberdade enquanto conceito elaborado por Sartre. O conceito não se descola da experiência concreta, possui universalidade, como afirma Rodrigo (2009, p. 57): “O conceito fala da experiência concreta, mas de modo abstrato e universal”. Os conceitos são os instrumentos de organização do pensamento diante da compreensão que possuímos da realidade.

Desse modo, adotamos como estratégia didática a divisão do conteúdo programático do grupo de formação em quatro etapas. Ao final de cada uma, foi aplicado um questionário onde os estudantes discorriam sobre suas impressões sobre o tema abordado e sobre aquilo que foi debatido pelo grupo, os quais serviram para a avaliação da aprendizagem dos estudantes<sup>20</sup>.

Também foi nosso propósito tornar a aprendizagem dos adolescentes mais significativa, especialmente nesta fase, final do ensino fundamental. como afirma Franklin (2016, p. 112):

Uma aprendizagem significativa é, certamente, aquela que contribui para o desenvolvimento de ações reflexivas durante o processo de aquisição cognitiva. Se

---

<sup>20</sup> Diversos autores propõem formas de elaboração das aulas de filosofia. Nesse grupo de formação, nos inspiramos principalmente nas propostas de Silvio Gallo (2012a, 2012b), Lúcia Maria Rodrigo (2009) e Alejandro Cerletti (2009). Além desses autores citados, foi de suma importância para a realização dos debates no interior do grupo de formação o proposto por Freire (2013, 2021).

adultos sempre exigem que tudo em sua vida tenha significado e importância, por que seria diferente com as crianças? [e adolescentes]? Não é. Todos nós exigimos que nossos empreendimentos sejam profícuos e tenham sucesso. Com a educação não é diferente. Assim, não basta estabelecer um conteúdo por meio da autoridade (no assunto), é preciso que, no processo cognitivo de aprendizagem do conteúdo, ele mesmo tenha adquirido significância para quem aprende.

A primeira etapa foi a de sensibilização, também chamada por Bender (2014, p. 43) de “âncora”. Nela, a ideia é introduzir o problema filosófico ao chamar a atenção dos alunos e provocar neles o interesse necessário pelo tema, além de fornecer informações necessárias para o debate em torno dos conceitos que serão abordados nas próximas fases.

Optamos por utilizar a canção *Chiquita bacana*, composição de Braguinha (1907-2006) e Alberto Ribeiro (1902-1971) de 1949, eternizada na voz de Emília Borba e regravaada mais recentemente pela cantora brasileira Anitta. Reproduzimos através de equipamento de som a música na voz das duas cantoras e entregamos a letra digitada para cada estudante:

Chiquita Bacana lá da Martinica  
 Se veste com uma  
 Casca de banana nanica  
 Chiquita Bacana lá da Martinica  
 Se veste com uma  
 Casca de banana nanica  
 Não usa vestido, não usa calção  
 Inverno pra ela é pleno verão  
 Existencialista (com toda razão!)  
 Só faz o que manda o seu coração.

Após lermos juntos a letra da canção e a ouvirmos nas duas versões, partimos para uma segunda leitura, dessa vez destacando as palavras que mais lhes chamaram a atenção e causaram curiosidade, por não as conhecer antes. As palavras *Martinica* e *existencialista* foram as mais destacadas. Depois fomos tentar traçar juntos do que exatamente falava a canção, isto é, de uma pessoa, chamada Chiquita Bacana, que se veste como quer, sem se importar muito com o que os outros vão achar e faz da sua vida o que bem entende.

Essas conclusões os estudantes inferiram a partir de perguntas que fazíamos. Por exemplo: de quem fala a canção? O que ela faz? Onde ela vive? Como ela se veste? Ela se importa com o que os outros pensam dela? Podemos dizer que Chiquita Bacana é uma pessoa livre? O que nos faz ser livres? O que significa ser existencialista? A partir dessa última pergunta, introduzimos o tema do existencialismo no seu contexto histórico no século XX e do pensamento de Sartre sobre a liberdade com responsabilidade, à maneira de como vimos no primeiro capítulo deste trabalho.

Para tanto, utilizamos um pequeno excerto da obra *O Existencialismo é um Humanismo*: “Estamos sós e sem desculpas. É o que traduzirei dizendo que o homem está condenado a ser livre. Condenado porque não criou a si próprio; e, no entanto, livre porque, uma vez lançado ao mundo, é responsável por tudo o que fizer” (SARTRE, 2014a, p. 19).

Novas perguntas se seguiram no sentido do aprofundamento do debate, quando confrontamos a leitura desse excerto com a letra da canção *Chiquita Bacana*. A questão da responsabilidade surgiu diante da seguinte indagação: “como pode a liberdade ser uma condenação?” A partir daqui a fase de sensibilização foi superada e assim pudemos entrar na fase de problematização. Ao final dessa primeira fase, aplicou-se o primeiro questionário escrito, que será analisado no próximo tópico.

Partimos então para a segunda fase do grupo de formação, ao qual chamamos fase de problematização. Nela, propusemos a análise e a discussão das noções de liberdade presentes na trama do filme *Escritores da Liberdade*. O longa-metragem de 2007 relata a história real da professora Erin Gruwell, interpretada por Hillary Swank. Ela é uma professora novata de literatura que chega à escola *Wilson*, que fora incluída no programa de integração racial, que consistia em alocar, na mesma turma, estudantes de diferentes etnias, na tentativa ingênua de que os alunos se integrassem e os efeitos dos conflitos raciais fossem reduzidos.

A trama principal que se segue em torno da sra. Gruwell é acompanhada de uma série de subtramas que apontam dilemas morais, formação de grupos, a importância das relações com o outro e os seus conflitos. Esse filme se mostrou uma importante ferramenta de experiência de pensamento para a discussão filosófica que pretendemos com a filosofia sartreana. Os estudantes puderam analisar as situações do filme e se identificar, tendo como ferramenta para a argumentação no decorrer dos debates aquilo que tínhamos discutido na aula anterior sobre a liberdade sartreana.

Há no filme uma série de contextos situacionais problemáticos nos quais habilidades de investigação e argumentação são necessárias e que foram identificadas, mediadas e empregadas no contexto do grupo de formação. Por exemplo, habilidade de observação para captar os elementos adjacentes ao filme e as noções discutidas anteriormente e de argumentação.

A Sra. Gruwell faz uma série de escolhas que vão ao encontro daqueles que a cercavam. Escolheu ser professora contra a vontade do pai e escolheu humanizar a relação com seus alunos, contra o desprezo que os colegas de trabalho e seus superiores na hierarquia escolar dispensavam aos estudantes.

A cada cena, uma situação-limite se apresentava. Por outro lado, nas subtramas surgem outras situações que possibilitaram o debate ainda mais aprofundado, como por exemplo o fracasso inicial da integração, visto que os grupos se formaram com forte teor racial e hostilização dos outros grupos. Um exemplo é que os alunos latinos, os alunos negros, os alunos brancos, os alunos coreanos, todos na mesma sala, uns eram hostis aos outros.

O filme se passa em 1994. A violência também faz parte do cotidiano dos alunos da sala 203. Ambientado na Califórnia do início da década, a guerra entre gangues havia ceifado a vida de pelos menos 120 pessoas, muitas das quais parentes e amigos dos estudantes daquela turma que, por sua vez, eram vistos pelos seus professores como “problemáticos”. As tensões raciais aumentam cada vez mais. A professora, uma mulher branca, ao entrar na sala, se deparava com frases do tipo: “Branca, sorrindo e usando pérolas. Por que devemos confiar nela?” ou “O que você está ensinando aqui não faz diferença na minha vida”.

O enredo ganha força quando a professora intercepta uma caricatura racista que ridicularizava um estudante negro da sala e, a partir daí, lança uma série de reflexões sobre o racismo, partindo do holocausto. Uma série de ações foram desenvolvidas pela professora no sentido de conscientizar e inspirar os estudantes, como a visita ao Museu da Tolerância, localizado em Los Angeles, onde os estudantes têm contato com uma série de cenas emocionantes com as quais se identificam.

Nosso foco ao conduzir o debate a partir desse filme era que as situações concretas nele apresentadas pudessem suscitar a liberdade de escolha e a responsabilidade dos estudantes retratados no filme e que os participantes do nosso grupo de formação também pudessem relatar situações em que viveram e se dar conta do quanto foram responsáveis por cada uma delas. Que não é possível culpar os outros ou as circunstâncias sem assumir a própria liberdade e a responsabilidade pelo mundo que os cerca.

Ao final do filme, a estudante Eva, latina, se vê diante de um grande dilema moral. Ao ser convocada para depor no julgamento como testemunha de um crime em que o réu era de uma gangue de latinos e acusado de assassinato, surge, então, o dilema: mentir e livrar o amigo e integrante do grupo étnico ao qual pertence ou falar a verdade, levar o assassino à justiça e fazer o que é certo, porém enfrentar a perseguição da gangue. A partir do caso de Eva, foi possível discutir o sentimento que acompanha as nossas escolhas, a angústia.

Eva se via angustiada entre o pertencimento, a própria integridade física e falar a verdade para que o criminoso fosse, de fato, punido. No grupo de formação, o conceito de angústia foi debatido com especial destaque a partir da personagem Eva.

Nas cenas finais, é perceptível a mudança de atitude dos alunos e o amadurecimento da professora que, aliás, teve de enfrentar diversas resistências ao seu projeto de ser uma professora diferente e de fazer a diferença na vida dos estudantes, como, por exemplo, o divórcio.

Os conceitos então começaram a surgir no debate, novamente a partir das perguntas: a Sra. Gruwell era livre? Eva sentiu angústia? O olhar dos colegas de fora e de dentro dos grupos étnicos influenciava no comportamento uns dos outros? A partir do filme e do debate que se seguiu em torno dessas questões, os alunos puderam exercitar o pensar a partir de situações concretas e utilizar os conceitos de liberdade, responsabilidade e angústia, além da questão do olhar do outro.

Como afirma Rodrigo (2013, p. 56), a utilização de recursos, como a música e o filme, por exemplo, e os debates a partir deles, além de se situarem no campo de interesse do estudante – no nosso caso, os participantes do grupo de formação –, representam uma oportunidade de “[...] problematização da experiência vivida, da aderência acrítica as crenças e ideias estabelecidas”. Essa fase já é propriamente filosófica, pois o exercício da reflexão e da argumentação já está presente. E continua:

Essa problematização, se bem conduzida, acabará por revelar os limites e a insuficiência do senso comum, na medida em que este frustra toda a expectativa de resposta menos imediata, insinuando a necessidade de uma reflexão mais aprofundada para o equacionamento das questões levantadas (RODRIGO, 2013, p. 56).

Partimos para a próxima fase, a investigação. Nela, os participantes do grupo de formação aprofundaram o estudo do pensamento do filósofo Sartre sobre a liberdade e a responsabilidade. Fizemos juntos uma oficina de leitura filosófica a partir de um excerto mais extenso da obra *O Existencialismo é um Humanismo*.

Assim, fizemos um estudo do existencialismo sartreano situando-o na história da filosofia, para que as questões postas no passado pudessem ser discutidas no grupo a partir das indagações do presente, como sugere Rodrigo (2013, p. 49): “A história da filosofia ganha novo sentido quando, em lugar de apresentar-se como uma crônica do passado, passa a ser solicitada por interrogações postas no presente”.

Após esse estudo, seguimos, então, com a oficina de leitura filosófica propriamente dita, a partir da sugestão de Severino (2008). Nela, a leitura de um texto filosófico segue cinco etapas: análise textual, análise temática, análise interpretativa, problematização e, por fim, elaboração reflexiva. Adotamos nessa oficina uma sequência inspirada nessa proposta a partir do excerto a seguir:



O existencialismo ateu, que eu represento, é mais coerente. Afirma que, se Deus não existe, há pelo menos um ser no qual a existência precede a essência, um ser que existe antes de poder ser definido por qualquer conceito: este ser é o homem, ou, como diz Heidegger, a realidade humana. O que significa, aqui, dizer que a existência precede a essência? Significa que, em primeira instância, o homem existe, encontra a si mesmo, surge no mundo e só posteriormente se define. O homem, tal como o existencialista o concebe, só não é passível de uma definição porque, de início, não é nada: só posteriormente será alguma coisa e será aquilo que ele fizer de si mesmo. Assim, não existe natureza humana [...]. O homem é tão-somente, não apenas como ele se concebe, mas também como ele se quer; como ele se concebe após a existência, como ele se quer após esse impulso para a existência. O homem nada mais é do que aquilo que ele faz de si mesmo: é esse o primeiro princípio do existencialismo. É também a isso que chamamos de subjetividade: a subjetividade de que nos acusam. Porém, nada mais queremos dizer senão que a dignidade do homem é maior do que a da pedra ou da mesa. Pois queremos dizer que o homem, antes de mais nada, existe, ou seja, o homem é, antes de mais nada, aquilo que se projeta num futuro, e que tem consciência de estar se projetando no futuro. De início, o homem é um projeto que se vive a si mesmo subjetivamente ao invés de musgo, podridão ou couve-flor; nada existe antes desse projeto; não há nenhuma inteligibilidade no céu, e o homem será apenas o que ele projetou ser. Não o que ele quis ser, pois entendemos vulgarmente o querer como uma decisão consciente que, para quase todos nós, é posterior àquilo que fizemos de nós mesmos. Eu quero aderir a um partido, escrever um livro, casar-me, tudo isso são manifestações de uma escolha mais original, mais espontânea do que aquilo a que chamamos de vontade. Porém, se realmente a existência precede a essência, o homem é responsável pelo que é. Desse modo, o primeiro passo do existencialismo é o de pôr todo homem na posse do que ele é de submetê-lo à responsabilidade total de sua existência. Assim, quando dizemos que o homem é 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. A palavra subjetivismo tem dois significados, e os nossos adversários se aproveitaram desse duplo sentido. Subjetivismo significa, por um lado, escolha do sujeito individual por si próprio e, por outro lado, impossibilidade em que o homem se encontra de transpor os limites da subjetividade humana. É esse segundo significado que constitui o sentido profundo do existencialismo. Ao afirmarmos que o homem se escolhe a si mesmo, queremos dizer que cada um de nós se escolhe, mas queremos dizer também que, escolhendo-se, ele escolhe todos os homens. De fato, não há um único de nossos atos que, criando o homem que queremos ser, não esteja criando, simultaneamente, uma imagem do homem tal como julgamos que ele deva ser. Escolher ser isto ou aquilo é afirmar, concomitantemente, o valor do que estamos escolhendo, pois não podemos nunca escolher o mal; o que escolhemos é sempre o bem e nada pode ser bom para nós sem o ser para todos. Se, por outro 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 a 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 apenas engajando a mim mesmo: quero resignar-me por todos e, portanto, a minha decisão engaja toda a humanidade. Numa dimensão mais individual, se quero casar-me, ter filhos, ainda que esse casamento dependa exclusivamente de minha situação, ou de minha paixão, ou de meu desejo, escolhendo o casamento estou engajando não apenas a mim mesmo, mas a toda a humanidade, na trilha da monogamia. Sou, desse modo, responsável por mim mesmo e por todos e crio determinada imagem do homem por mim mesmo escolhido; por outras palavras: escolhendo-me, escolho o homem. Tudo isso permite-nos compreender o que subjaz a palavras um tanto grandiloquentes como angústia, desamparo, desespero. Como vocês poderão constatar, é extremamente simples. Em primeiro lugar, como devemos entender a angústia? O existencialista declara frequentemente que o homem é angústia. Tal afirmação

significa o seguinte: o homem que se engaja e que se dá conta de que ele não é apenas aquele que escolheu ser, mas também um legislador que escolhe simultaneamente a si mesmo e a humanidade inteira, não consegue escapar ao sentimento de sua total e profunda responsabilidade. É fato que muitas pessoas não sentem ansiedade, porém nós estamos convictos de que estas pessoas mascararam a ansiedade perante si mesmas, evitam encará-la; certamente muitos pensam que, ao agir, estão apenas engajando a si próprios e, quando se lhes pergunta: mas se todos fizessem o mesmo? eles encolhem os ombros e respondem: nem todos fazem o mesmo. Porém, na verdade, devemos sempre perguntar-nos: o que aconteceria se todo mundo fizesse como nós? e não podemos escapar a essa pergunta inquietante a não ser através de uma espécie de má-fé. Aquele que mente e que se desculpa dizendo: nem todo mundo faz o mesmo, é alguém que não está em paz com sua consciência, pois o fato de mentir implica um valor universal atribuído à mentira. Mesmo quando ela se disfarça, a angústia aparece. [...] Tudo se passa como se a humanidade inteira estivesse de olhos fixos em cada homem e se regresse por suas ações. E cada homem deve perguntar a si próprio: sou eu, realmente, aquele que tem o direito de agir de tal forma que os meus atos sirvam de norma para toda a humanidade? E, se ele não fizer a si mesmo esta pergunta, é porque estará mascarando sua angústia. Não se trata de uma angústia que conduz ao quietismo, à inação. Trata-se de uma angústia simples, que todos aqueles que um dia tiveram responsabilidades conhecem bem. quando, por exemplo, um chefe militar assume a responsabilidade de uma ofensiva e envia para a morte certo número de homens, ele escolhe fazê-lo, e, no fundo, escolhe sozinho. Certamente, algumas ordens vêm de cima, porém são abertas demais e exigem uma interpretação: é dessa interpretação – responsabilidade sua – que depende a vida de dez, catorze ou vinte homens. Não é possível que não exista certa angústia na decisão tomada. Todos os chefes conhecem essa angústia. Mas isso não os impede de agir, muito pelo contrário: é a própria angústia que constitui a condição de sua ação, pois ela pressupõe que eles encarem a pluralidade dos possíveis e que, ao escolher um caminho, eles se deem conta de que ele não tem nenhum valor a não ser o de ter sido escolhido [...]. [...] Com efeito, se a existência precede a essência, nada poderá jamais ser explicado por referência a uma natureza humana dada e definitiva; ou seja, não existe determinismo, o homem é livre, o homem é liberdade [...]. Assim, não teremos nem atrás de nós, nem na nossa frente, no reino luminoso dos valores, nenhuma justificativa e nenhuma desculpa. Estamos sós, sem desculpas. É o que posso expressar dizendo que *o homem está condenado a ser livre*. Condenado, porque não se criou a si mesmo, e como, no entanto, é livre, uma vez que foi lançado no mundo, é responsável por tudo o que faz (SARTRE, 2014a, p. 19-24).

Na primeira etapa dessa fase, a análise textual, fizemos uma leitura panorâmica, mais superficial, primeiramente silenciosa e, após, relemos o texto em voz alta. Enumeramos os parágrafos, identificamos o autor e o contexto em que se situa, de que país ele é, qual a língua original utilizada por ele, entre outros elementos formais do texto. Pedimos que os participantes grifassem as palavras ou expressões cujo significado não entenderam de imediato ou que mais lhes chamaram a atenção. Naturalmente, a mensagem ainda se apresentava confusa até esse momento.

Na etapa seguinte, apresentamos aos participantes do grupo algumas informações biográficas e históricas do autor, como também o significado que Sartre deu à palavra liberdade e como esse se relaciona com outros conceitos, como a responsabilidade e a angústia (o que neste trabalho foi tratado na primeira seção). Foi importante aqui o debate partindo de indagações como: o que é a liberdade? O que é responsabilidade? O que é angústia?

Foi bastante interessante ver como o senso comum foi dando lugar, no decorrer das discussões, à nova compreensão apresentada pelo autor estudado e reforçada pela leitura proposta no texto. Por exemplo, como os participantes entendiam como liberdade “fazer o que quer a hora que quer”, “não dar satisfação a ninguém”, “ninguém mandar em mim”. Responsabilidade como “cumprir suas obrigações”, “obedecer aos professores”, “obedecer aos pais” e angústia como “tristeza”, “solidão”, entre outras colocações. Os participantes foram então conseguindo identificar como as palavras “liberdade” “responsabilidade” e “angústia” possuíam significados para além do que entendiam antes. Ou seja, a argumentação e o arcabouço vocabular e semântico dos alunos se enriqueceram nas suas falas através das discussões que se seguiram.

Seguindo para a próxima etapa, fizemos análise interpretativa do texto, visando chegar finalmente à conceituação, ou seja, à utilização dos conceitos de liberdade e responsabilidade em sua relação com “o real, ao qual seu conteúdo se refere, com o pensamento, por que é uma ideia ou representação mental, com a linguagem, pela qual ele é concebido e expresso” (RODRIGO, 2009, p. 60).

Seguindo para a última fase do nosso grupo de formação, a conceituação, partimos para o debate em torno de indagações mais complexas, tais como: o que o autor entende por “liberdade”? O que significa quando o autor afirma que “o homem está condenado a ser livre”? O que o autor entende por “angústia”? Quais atitudes homens e mulheres tomam para fugir da “angústia”? Por que não podemos culpar os outros ou o destino por nossas escolhas? O que é “má-fé”? “Má-fé” e “mentira” são a mesma coisa?

Por fim, após as discussões, os estudantes foram convidados a apresentar seus pontos de vista sobre o que entenderam da reflexão do autor sobre os conceitos referidos de liberdade, responsabilidade e angústia. A relação entre mentira e má-fé também foi brevemente debatida. Ao final, foi aplicado um questionário avaliativo, que encerrou a fase de investigação.

Cada uma das fases desse grupo de formação teve um questionário escrito que, juntamente com a participação dos estudantes no debate, serviram para que pudéssemos avaliar a aprendizagem dos estudantes sobre os conceitos propostos pelo autor.

Obviamente não foi nossa pretensão esgotar toda a discussão que Sartre levanta sobre a liberdade e a responsabilidade, bem como conceitos subjacentes, mas sim propiciar aos estudantes uma reflexão ética sobre a própria liberdade e a convivência humana e levá-los a pensar sobre a concretude que os conceitos filosóficos podem assumir nas nossas vidas cotidianas. É o que Loirieri chama de “aproximações sucessivas: Processos de idas e vindas das

partes para o ‘todo possível’, em cada momento de nossa vida, e processos de idas e vindas desse todo para as partes” (2002, p. 86).

A provocação à argumentação, a presença de cada uma ante ao olhar e aos demais, a divergência saudável presente nos momentos de encontro do grupo de formação nos fizeram entender que obtivemos êxito nos nossos propósitos junto aos estudantes participantes, mesmo conscientes das incertezas que fazem parte do aprender filosofia. Ao final fizemos uma avaliação escrita, a qual estará presente no próximo tópico.

#### **4.2 O jovem em ação: discutindo os resultados da pesquisa sobre liberdade e responsabilidade no interior do grupo de formação**

Os jovens estudantes são capazes de propor questões filosóficas a partir do seu cotidiano, da sua vivência e precisam ser estimulados a tratar delas de forma crítica. Além disso, precisam desenvolver processos de investigação que são próprios da filosofia, competências que podem ser desenvolvidas a partir do exercício do pensar filosófico, como por exemplo habilidades de pensamento<sup>21</sup>: criticidade, reflexão, rigor, argumentação, conceituação, contextualização, dialogicidade, entre outras. Para tal, Loirieri (2002, p. 44) chama a atenção para a necessidade da iniciação filosófica dos jovens:

Trata-se de entender o que significa *educar filosoficamente as pessoas*. Isso significa buscar preparar as pessoas, desde o mais cedo possível, para participarem, com competência, de algumas definições fundamentais que se renovam ao longo da história humana. Essas definições são orientadoras, juntamente com outros fatores, da forma de ser das sociedades e das pessoas nelas.

A filosofia no ensino fundamental tem esse grande potencial de desenvolver no educando essas competências, especialmente se o diálogo fizer parte do cotidiano escolar. Trata-se da convivência com o outro, o debate saudável para o exercício da tolerância democrática e o desenvolvimento do pensar autônomo e do agir de forma que somente somos livres se todos o forem. A educação com responsabilidade significa educar para o agir responsável perante toda a humanidade.

---

<sup>21</sup> Loirieri (2002, p. 100) entende por habilidade “o domínio de qualquer fazer ou de qualquer forma de habilidade. Trata-se de saber fazer algo. Há vários ‘algo’ que precisamos fazer para pensar: observar, perceber, perguntar, indagar, analisar, classificar, seriar, catalogar, sintetizar, imaginar supor, formular hipóteses, constatar, provar, argumentar, refletir, repensar, adicionar, subtrair, multiplicar, dividir, relacionar, sequenciar, inferir, pressupor, definir, conceituar, traduzir, contextualizar, etc”.

Nos propomos agora a ler e analisar as respostas dos estudantes aos questionários escritos de cada fase do grupo de formação, as quais foram descritas no tópico anterior.

Na primeira fase, de sensibilização, o debate girou em torno da canção *Chiquita Bacana* em contraste com um trecho da obra de Sartre *O Existencialismo é um Humanismo*, no qual o autor afirma que “o homem é condenado a ser livre” (Ver Apêndice A). Vejamos as resposta dos estudantes à pergunta “Para você, o que significa ser livre?”.

Participante 1: Ter liberdade é poder fazer escolhas que me beneficiem.

Participante 2: Significa poder tomar as próprias decisões, sem dar satisfação para ninguém. Ser livre para fazer as coisas que quiser, ou ser o que quiser.

Participante 3: Fazer o que se quer, mas saber que certas atitudes podem ter graves consequências, ter a liberdade de expressar opiniões e sentimentos.

Participante 4: Ter liberdade de pensamento, roupa, estilo, liberdade de sair para onde quiser.

Participante 5: É poder usar a roupa que quiser, e fazer o que eu quiser com a permissão dos meus pais.

Participante 6: Ser livre não é não podermos sair e sim não ter diante de si valores ou imposições que nos legitimem ou não nosso comportamento. Direito de expressão.

Participante 7: Pra mim a liberdade é o meu direito de ir e vir, meu direito de escolha, de voto (futuramente) e meu direito de liberdade de expressão, mesmo que muitas vezes não é respeitado.

Participante 8: Pra mim a liberdade é uma pessoa que pode ser o que quiser e como o Sartre disse o homem é livre, é liberdade.

Participante 9: Ser livre é um ato de escolha, você vai escolher o que você quer fazer e o ser humano sempre tem escolhas.

Participante 10: Ser livre significa principalmente poder fazer suas próprias escolhas, tanto escolhas boas quanto ruins.

À pergunta “Todas as pessoas são igualmente livres?”, os estudantes responderam da seguinte forma:

Participante 1: Sim, todas as pessoas fazem escolhas durante a vida.

Participante 2: Algumas pessoas têm liberdade de escolhas, outras não.

Participante 3: Sim, todos têm o poder de escolher o que quer para a sua vida.

Participante 4: Não, as vezes as pessoas sentem a necessidade de serem livres.

Participante 5: Nem todas as pessoas são iguais, ninguém é igual, cada um tem seu tipo de liberdade.

Participante 6: Sim, todos nós podemos fazer escolhas e o homem é livre e nós temos a liberdade que quisermos.

Participante 7: Sim, graças às leis, hoje não importa a cor, a etnia ou o sexo, somos livres. Apesar de que ainda existe muito preconceito.

Participante 8: Não, pois muitos não têm liberdade, já outros têm, como, por exemplo, pessoas com pais privativos.

Participante 9: Sim, todas as pessoas ou seres humanos têm o direito de escolha.

Participante 10: Sim, todos nós somos igualmente livres, pois todos temos liberdade para expor ideias, opiniões e direito de escolhas.

À pergunta “Qual foi a decisão mais difícil que você teve de tomar na sua vida?”, os estudantes responderam da seguinte forma:

Participante 1: Confiar nas pessoas que já mentiram pra mim.

Participante 2: Quando tive que “escolher” se iria visitar ou não a minha mãe no hospital após o meu irmão ter falecido.

Participante 3: Que eu lembre nenhuma.

Participante 4: Ter que sair de casa.

Participante 5: Querer tá lutando pelo meu sonho ou não.

Participante 6: Escolher entre uma amizade e um amor.

Participante 7: Ainda vou tomar na verdade, seria ir para a escola profissionalizante ou não ano que vem, porque não sei se vou querer ir ou não, porque já falaram tanto disso que eu não quero mesmo.

Participante 8: Ter que esquecer de uma pessoa que eu amo demais e que é muito especial.

Participante 9: Tem várias, mas a pior, no caso a mais difícil, é eu mudar algumas atitudes minhas.

Participante 10: Não quero falar sobre, desculpe.

À pergunta “O que você mais gosta e o que você menos gosta que os seus colegas pensem sobre você?”, os estudantes responderam da seguinte forma:

Participante 1: O que eu mais gosto é que eles me acham inteligente. O que eu menos gosto é que eles acham que eu grito muito.

Participante 2: Gosto quando falam que eu sou simpática, alegre, gente boa. E não gosto quando pensam que eu sou ignorante.

Participante 3: Gosto quando pensam que sou sincera, legal e uma ótima amiga. Não gosto quando pensam que tenho ódio ou sou rancorosa.

Participante 4: Que eu sou um cara gente boa. O que eu não gosto é que me achem chato e que acabem se afastando de mim.

Participante 5: Gosto quando me elogiam e literalmente eu não ligo para o que o pessoal pensa de mim.

Participante 6: Eu gosto da sinceridade, compaixão, lealdade, carinho e não gosto por ser muito trouxa para as pessoas.

Participante 7: Gosto quando pensam que pensamos igual, que eu sou engraçada e que ajudo as pessoas e sou uma ótima amiga. Não gosto quando pensam que eu sou mundana ou chata. Gosto quando me chamam de feminista.

Participante 8: Gosto quando pensam que sou fiel e muito legal. Não gosto quando pensam que sou debochada.

Participante 9: O que eu menos gosto é que falem mal ou inventem alguma coisa ao meu respeito e o que eu gosto é que pensem coisas boas.

Participante 10: Eu gosto é que eles me achem inteligente, legal, bons conselhos. E sobre o lado ruim é somente as minhas piadas e ser bipolar.

À pergunta “O Autor francês Jean-Paul Sartre afirma que ‘o homem está condenado a ser livre’. Como pode a liberdade ser uma condenação?”, os estudantes responderam da seguinte forma:

Participante 1: Por conta que suas próprias ações podem destruir seu próprio futuro.

Participante 2: Para Jean, a liberdade está nas escolhas e o ser humano vive delas.

Participante 3: A liberdade pode ser perigosa pois pode levar as pessoas a lugares ruins.

Participante 4: A liberdade pode ser perigosa.

Participante 5: É como as pessoas que moram na rua, são livres, mas não têm o que precisam.

Participante 6: Porque a todo momento estamos fazendo escolhas e isso nos condena a sermos livres.

Participante 7: Estamos condenados a ser livres para Sartre, pois temos escolhas da vida. Por isso o homem está condenado a ser livre, porque criou a si próprio.

Participante 8: Nós podemos confundir a liberdade e achar que podemos fazer tudo, sendo que existem leis. Por exemplo, temos direito de expressão, mas temos que ter noção do que falar.

Participante 9: Nós já nascemos com a liberdade, pois já fazemos nossas escolhas.

Participante 10: Porque você já nasce com a liberdade e não tem como fugir.

Esse primeiro questionário nos ajudou a perceber que a liberdade faz parte do universo vocabular dos participantes, mas ainda muito ligado a certa ideia que o senso comum tem dela. Na primeira questão, a maior parte dos participantes demonstrou entender a liberdade como “fazer o que se quer”, uma ideia muito próxima daquela expressa na canção *Chiquita Bacana* que “só faz o que manda o seu coração”.

Quando a ideia de liberdade é confrontada com a questão da igualdade na segunda pergunta, as respostas se tornam mais diversas, o que aproxima de certa forma essa noção prévia com a ideia de Sartre, isto é, todos são igualmente livres? Todos são livres no sentido de que todos têm poder de escolha, mas a facticidade é diferente e vai estabelecer o que será feito com as condições impositivas, isto é, as forças internas e externas. Quem posiciona diante das condições na vida as decisões é o homem e a mulher por sua liberdade. “A liberdade não se pode conceber independentemente da necessidade” (VÁZQUEZ, 2020, p. 128).

Na terceira pergunta, propusemos que os participantes relembressem alguma situação complicada, algum dilema moral que já se pôs diante deles e assim percebessem que a solução foi dada pela sua própria escolha diante do problema vivenciado, como afirma Vázquez (2020, p. 180): “não há comportamento moral sem liberdade”.

Cada um dos participantes apresentou sua visão individual de liberdade, que se aproximou muito da ideia de independência. Cortella (2015, p. 110) nos ajuda a compreender essa situação:

O adolescente é um vulcão de hormônios, de neurônios e de desejos sobre os quais ainda não tem clareza. Ao mesmo tempo, ele sente necessidade de independência, mas sem querer se desgarrar; necessidade de liberdade, mas sem perda de privilégios. É uma fase de absoluta turbulência, que deságua cada vez mais na sala de aula, porque quase sempre os docentes somos os únicos adultos que convivem mais tempo com essa faixa etária.

Na quarta pergunta, buscamos introduzir ao debate a percepção dos participantes de si em relação ao olhar do outro, com a pergunta direcionada a “o que mais gosta e o que não

gosta que pensem sobre você”. Percebemos que o olhar do outro e o que o outro pensa é bastante importante tanto do ponto de vista positivo como negativo para os participantes. Somente um deles declarou não se importar com o que os outros pensam.

A quinta pergunta buscava levantar dessas reflexões da primeira fase do conteúdo programático do grupo de formação o problema da responsabilidade. “O homem está condenado a ser livre”, afirma Sartre. Essa condenação é a responsabilidade que a liberdade acarreta. A noção de responsabilidade foi a mais difícil de introduzir sem oferecer respostas prontas aos participantes nesse momento.

Na segunda etapa do grupo de formação, a qual denominamos de problematização, utilizamos o filme *Escritores da Liberdade*, para extrairmos, utilizando expressão usada por Freire (2013, p. 32), situações existenciais concretas as quais pudessem levantar questões para o debate em pelo menos três níveis: escolhas individuais com interesse coletivo, o que evoca a liberdade com responsabilidade; o olhar no outro e sua influência nas decisões tomadas pelos indivíduos; e a reflexão ética diante das decisões tomadas na própria vida, dentro de situações vivenciadas concretamente pelos estudantes. Portanto, os estudantes foram convidados a vivenciar um problema visando atingir o conceito de liberdade.

Analisemos o questionário (Ver Apêndice A) aplicado a partir do filme e das discussões a partir dele geradas no interior do grupo de formação. À pergunta “O filme *Escritores da liberdade* trata da história da professora Erin Gruwell, uma jovem professora que chega ao instituto Wilson, uma escola norte-americana sobre a qual uma nova lei de integração racial incide. Como a professora se sente ao se deparar com os conflitos existentes? Se fosse você, como se sentiria?”, os alunos responderam:

Participante 1: Ela questiona sua vocação e o papel do educador. De início eu me sentiria frustrado, mas depois de um tempo eu tentaria achar um método de ensino que poderia melhor se encaixar com a minha classe.

Participante 2: A professora achava que ia dar aulas para alunos bem-comportados, mas foi dar aulas que não querem nada. Resumo: ela ficou triste e frustrada. Eu me sentiria triste pela situação dos meus alunos, mas tentaria dar aula mesmo eles não querendo.

Participante 3: Ele se questiona se consegue ensinar essa turma. Eu ficaria emocionado pelo que eles passaram. Eu tentaria ensiná-los.

Participante 4: Ela se depara com uma situação caótica e violenta. Eu me sentiria como uma pessoa que poderia mudar eles no mundo atual deles. A atitude que eu tomaria seria de ensinar e ao mesmo tempo de interagir, aconselhar e ajudar os alunos.

Participante 5: Ela questionou se aquela era sua verdadeira vocação. Eu ficaria muito triste pela situação dos meus alunos. Tentaria dar aula mesmo se não quisessem.

Participante 6: Se sente bastante triste, então começa a trabalhar para mudar a situação da opinião da escola sobre aquela sala. Me sentiria diferente de acordo com a sala já que no filme é mostrado que é a pior da escola, se fosse nessa sala eu me sentiria bem decepcionado.

Participante 7: Ela se depara com uma situação violenta e caótica. Eu sairia da sala.



Participante 8: Ela se sente perdida, não era o que ela esperava, mas passa a buscar alternativas para mudar a realidade. Eu buscaria alternativas para não desistir.

Participante 9: Se sente diante de um grande desafio. Talvez eu desistisse.

Participante 10: Se sente desafiada em meio ao caos. Passa a buscar mudanças. Eu buscaria mudanças.

À pergunta “Jean-Paul Sartre afirma que ‘é pelo olhar do outro que me constituo como ser humano’. O que a professora percebe quanto ao olhar dos outros professores e funcionários da escola sobre ela e sobre seus alunos? A professora Gruwell compartilha do mesmo modo de ver os estudantes? Você concorda mais com a professora ou com os colegas de trabalho dela?”, os alunos responderam:

Participante 1: Não, se depara com professores e a diretora cheios de preconceitos contra a turma da professora.

Participante 2: Os professores não acreditam nela nem nos alunos dela. Acredito que ela está mais correta eticamente.

Participante 3: Ela percebe que pelos olhares deles ela não é considerada uma boa professora. Concordo mais com a professora.

Participante 4: Eles pensam que ela não pode mudar os alunos. Já ela não pensa assim pois ela acredita neles e não desiste deles. Eu concordo com a professora pois a leitura pode mudar uma pessoa. Eu concordo com ela em várias coisas, pois não podemos julgar as pessoas pela cor.

Participante 5: Ela percebe que no olhar deles ela não era uma professora de verdade. Eu concordo com a professora.

Participante 6: Ela percebe que nos olhares deles ela não é uma boa professora. Nos olhares deles os alunos eram vagabundos sem futuro.

Participante 7: Eles pensam que é uma perda de tempo tentar ensinar aqueles alunos. Já a professora acha que não. Eu concordo com a professora, pois todos os alunos são importantes e devem ter uma nova chance.

Participante 8: Os professores acham que os alunos não têm jeito e querem distância de ensiná-los. Eu concordo com a professora, que fez vários esforços para o bem dos alunos.

Participante 9: Os professores veem os alunos como pessoas que não valem a pena. Eles têm certa razão de pensar isso, pois são muito rebeldes. Mas concordo com a professora que não desistiu deles.

Participante 10: A diretora e os professores querem distância daqueles alunos. Concordo com a professora.

À pergunta “Quais preconceitos podemos detectar na trama do filme? Esses preconceitos existem entre os alunos também? Ao final do filme, há mudança nos alunos nesse quesito?”, os alunos responderam:

Participante 1: Atitudes discriminatórias, racistas e preconceituosas. Entre os alunos: ódio e racismo. No final do filme eles deixam os preconceitos de lado e seguem juntos com a professora até a faculdade.

Participante 2: Racismo e violência étnica. Sim, os grupos de alunos se odeiam. No final o olhar muda para um olhar de mais igualdade.

Participante 3: Racismo, machismo, violência e diversas disputas entre os grupos. Os alunos se odeiam, mas ao longo do filme, conforme a professora vai ensinando eles começam a diminuir as desavenças e ter uma convivência mais pacífica.

Participante 4: Racismo. Ódio. Diminui ao final do filme.

Participante 5: Racismo: também o fato de os alunos serem considerados repugnantes. O olhar de Ódio por se considerarem diferentes dos demais. No final eles percebem que são todos iguais.

Participante 6: Racismo. Sim. No final eles percebem que não são tão diferentes.

Participante 7: Racismo e machismo. Mas conforme foram lendo seus diários foram vendo que tinham mais em comum do que imaginavam.

Participante 8: Principalmente o racismo, tanto entre os alunos como por parte dos professores. Mas eles percebem que tem vidas parecidas.

Participante 9: Muito racismo. Até a diretora tem preconceito, acha que não são capazes nem de cuidar dos livros. Mas a professora conscientiza os alunos que seguem juntos.

Participante 10: O preconceito vem de todos os lados. Entre os alunos, dos professores, até do marido da professora. Mas ela consegue conscientizar os alunos de que é errado o racismo.

À pergunta “Segundo o autor que estamos estudando, Jean-Paul Sartre, ‘a condição primordial para a ação é a liberdade’. Assim sendo, quais foram as atitudes tomadas pela professora diante do cenário encontrado na escola? Essas atitudes modificaram pensamentos e atitudes nos seus alunos?”, os alunos responderam:

Participante 1: Ela inicia um novo trabalho com os alunos, como a confecção do diário, a leitura de Anne Frank e até arruma outros empregos para levantar dinheiro para conseguir coisas novas para os alunos. Assim, ela começa a transmitir para os jovens novas noções de tolerância, respeito e aceitação.

Participante 2: Ela se esforçou bastante e até conseguiu mais dois empregos para fazer seus planos para a sala, mesmo seus colegas de trabalho discordando. Com isso, os alunos se tornaram mais eticamente corretos.

Participante 3: A professora passou um livro, “O Diário de Anne Frank”, para mostrar para os alunos como são ruins os preconceitos. Com isso, ela conseguiu mudar a visão dos alunos e o comportamento deles ficou mais tolerante.

Participante 4: Ela não ligou para o que os outros e a diretora pensavam dela, não concordava com as opiniões negativas sobre os seus alunos, mesmo da sua própria família. Eles passaram a não se ver mais como inimigos, pois tinham muitas coisas em comum.

Participante 5: Deu livros para os alunos, problematizou seus preconceitos, aproximou eles. Com essas atitudes a visão e o comportamento dos alunos melhoraram muito.

Participante 6: Discutiu com os alunos o livro Diário de Anne Frank e demonstrou que apesar dos preconceitos eles tinham muito em comum. O comportamento dos alunos mudou muito, para melhor.

Participante 7: A professora adotou um novo estilo de ensino, novas práticas e com os diários. Houve uma grande evolução entre os alunos, tanto nas notas como na comunicação entre eles.

Participante 8: A professora fez aulas diferentes, adotou um diário de cada aluno, enfim, acreditou nos alunos que ninguém mais acreditava. Com isso os alunos melhoraram muito.

Participante 9: A professora criou um clima de confiança nos alunos. Eles viram que tinham mais em comum do que imaginavam.

Participante 10: A partir do estudo do holocausto, ela problematizou os preconceitos e o ódio que os alunos tinham. Mudaram quando viram que tinham muita coisa em comum entre eles.

À pergunta “Ainda segundo Sartre: ‘não importa o que fizeram de você, importa o que você faz com o que fizeram de você’. Desse modo, quais atitudes você tomaria para mudar comportamentos dos seus colegas? E sobre você mesmo?”, os alunos responderam:

Participante 1: Eu não mudaria nada em ninguém, cada um tem consciência de seus próprios atos e são responsáveis por eles. Sobre mim, gostaria de não ser tão preocupado e aproveitar melhor a minha vida.

Participante 2: Eu conversaria com eles sobre as atitudes nocivas, mas somente eles podem mudar a si mesmos. Eu gostaria de ser menos grosseira com as pessoas.

Participante 3: Eu conversaria com eles sobre as atitudes, mas só eles podem mudar suas atitudes. Eu gostaria de ser mais delicada com as pessoas.

Participante 4: Eu faria a mesma coisa que a professora. Fazer atividades que levassem os colegas a se conhecerem uns aos outros. Eu gostaria de julgar menos as outras pessoas. Mudaria minha visão de que eu não consigo ou de que eu não posso fazer coisas em que eu acredito, meus objetivos.

Participante 5: Eu dialogaria com os alunos. Eu mudaria meu desinteresse e minha falta de paciência.

Participante 6: Acho que eu não conseguiria, pois todos são diferentes em relação a tudo. Também não acho que devamos tentar mudar as outras pessoas. Em mim eu mudaria a minha preguiça, que me leva a cometer erros.

Participante 7: Nada. Buscaria apenas mudar as minhas atitudes.

Participante 8: Tentaria dialogar e mostrar as atitudes erradas, mas cada um é responsável por si mesmo. Eu gostaria de me aprimorar mais nos meus estudos.

Participante 9: Ninguém muda ninguém, mas não custaria nada tentar! Com diálogo dá pra ter avanços, eu acho. Mudaria minha falta de vontade de mudar os outros.

Participante 10: Tentaria me inspirar na professora Gruwell, dialogar mais e julgar menos.

A utilização do filme visou provocar o debate em torno de situações-limite e da ação dos indivíduos. Como afirmava Sartre, a condição primordial da ação é a liberdade. Em cada situação-limite, os personagens precisavam fazer escolhas determinantes para suas vidas e agir, posicionando as dificuldades em sua relação com o mundo.

Há ainda o debate em torno do olhar do outro na construção do para-si de cada personagem, sobretudo na juventude e na situação em que se encontravam. Uma sala de aula que deveria integrar jovens de diferentes etnias, na verdade apenas colocou na mesma sala gente que se odiava justamente por motivos raciais.

A integração aconteceu, mas não por força da nova legislação, dos objetivos apontados pela “educação maior”. Ela ocorreu pela ação da professora, que agiu no sentido de não medir esforços para fazer com que seus alunos aprendessem. Não se submeteu à tirania do olhar dos colegas de trabalho, da hierarquia educacional e dos próprios estudantes que, ao longo da trama, ao ouvirem a leitura confidente dos diários, se aproximaram ao perceber que tinham mais em comum entre si do que imaginavam. Há, portanto, o exercício da ação com responsabilidade.

Essa segunda fase buscou problematizar essa condição primordial da ação que é a liberdade. Buscava provocar nos participantes a percepção de que a liberdade se dá em situação, em situações concretas da vida, e assim propor que, nelas, possa haver identificação, desafiando os alunos a dialogar sobre o problema e propor respostas “não só no nível intelectual, mas também no da ação” (FREIRE, 2013, p. 120).

A ação livre e responsável é o que Freire (2013, p. 122) chama de tema gerador, “[...] algo a que chegamos através, não só da própria experiência existencial, mas também de uma reflexão crítica sobre as relações homem-mundo e homens-homens, implícitas nas primeiras”. Ao nos depararmos com essas situações-limite, sendo os seres humanos históricos e portadores de sua potência criadora e transformadora, eles são provocados a agir – seus atos-limite, ações que visam à superação dessa ação-limite<sup>22</sup>:

Desta forma, o próprio dos homens é estar, como consciência de si e do mundo, em relação de enfrentamento com sua realidade em que, historicamente, se dão as “situações-limite”. E este enfrentamento com a realidade para a superação dos obstáculos só pode ser feito historicamente, como historicamente se objetivam as situações-limite (FREIRE, 2013, p. 126).

Por sua vez, a aprendizagem da filosofia no nível fundamental exige que a autonomia do pensar esteja presente em cada momento, pois estamos formando a capacidade de julgamento e argumentação das crianças e adolescentes:

Assim, coloca-se a liberdade no centro do movimento da educação filosófica, uma liberdade capaz de constituir-se no próprio processo de aquisição de si no exercício do julgamento; contudo, para isso, precisamos de habilidades racionais que, necessariamente, são constituídas por meio de uma infância que experimenta a liberdade em seu vir a ser (FRANKLIN, 2016, p. 111).

Na primeira pergunta desse questionário, visamos convidar os participantes a estabelecer a situação. Assim, eles puderam se posicionar sobre o cenário encontrado pela Sra. Gruwell no instituto *Wilson*, bem como a visão que todos tinham da escola e dos alunos. Ali temos um exemplo concreto de situação-limite. A liberdade emerge na ação da professora de buscar meios de aproximação dos estudantes diante dos abismos que os separavam, sejam raciais, sociais e comportamentais. Os alunos eram vistos como bárbaros e a professora como uma sonhadora despreparada.

---

<sup>22</sup> Os atos-limite, por sua vez, “[...] implicam uma postura decisória frente ao mundo, do qual o ser se ‘separa’, e, objetivando-o, o transforma com sua ação” (FREIRE, 2013, p. 126).

Chama-nos a atenção o fato de que, dos dez participantes, somente três responderam que escolheriam desistir de dar aulas no instituto *Wilson*. Os outros sete respondem que não desistiriam, que agiriam diante das dificuldades. Dois chegam a afirmar que os ensinariam “mesmo se não quisessem”. É um resultado bastante animador, visto que a situação-limite apresentada no filme provocou nos estudantes a reflexão no sentido de agir para transformar aquela realidade.

A segunda questão traz a discussão acerca do olhar do outro na constituição mesma das nossas ações. No filme, como vimos, os professores e a diretora da escola tomam os alunos da turma de integração como “bárbaros”, “brutos”, pessoas em quem não vale a pena investir atenção. Até mesmo os livros destinados aos estudantes ficam na biblioteca, sem a devida distribuição, pois a diretora não acredita que eles serão capazes de cuidar deles. A professora teve que arranjar outro emprego para levantar fundos para adquirir os livros para os estudantes da sala 203.

Os alunos entre si também se viam como inimigos ou aliados, dependendo do grupo étnico ao qual pertencessem. Os alunos foram convidados ao debate sobre essas formas negativas de ver aqueles estudantes e como a professora tomou uma postura decisória totalmente diferente. Resolveu agir para mudar aquela realidade.

Todos os participantes conseguiram captar essa contradição presente no filme entre a visão dos outros profissionais e a visão da professora, e demonstraram concordar com a decisão da professora frente aquela realidade. Portanto, entenderam que faz parte da responsabilidade a ação transformadora.

A questão seguinte convidou os estudantes a se posicionar acerca dos preconceitos presentes na trama, que é permeada pelo racismo. Pudemos perceber que o racismo é um preconceito estrutural e que está presente contra muitas etnias. Os estudantes latinos, negros e vietnamitas cultivavam um ódio racista e xenofóbico pautado no pertencimento aos seus respectivos grupos étnicos, em uma espécie de lealdade devida àquele grupo.

As ações educativas promovidas pela professora demonstraram para os seus alunos que aquelas diferenças mais os aproximavam do que os afastavam. Foi trazendo essa reflexão sobre o racismo a partir do holocausto que a professora criou esse clima de conscientização entre os seus alunos.

Os participantes do grupo detectaram o racismo como preconceito majoritário presente no filme, citado por nove dos dez participantes. O último salientou os preconceitos de forma geral. Na fala e na escrita dos participantes, a xenofobia é chamada por eles de violência

étnica e disputa entre grupos. No questionário também ficou claro que a visão dos alunos mudou ao perceberem que as suas diferenças mais os aproximavam do que os distanciavam, pois todos, para além do ódio xenofóbico que cultivavam pautados numa lealdade destrutiva, se viram como vítimas de situações de opressão nas suas existências.

Salientamos que Sartre trouxe reflexões importantes sobre a questão do racismo, visto que vivenciou justamente o período da Segunda Grande Guerra e o holocausto, episódio utilizado pela professora Gruwell para refletir sobre os preconceitos. Segundo Hilgert (2017, p. 23):

Segundo a teoria de Sartre, nem o antissemitismo e nem o racismo são, portanto, naturais e definitivos. Ambos são um modo de viver a relação com o outro fundamentado ao mesmo tempo nas condições materiais, nas estruturas econômicas e sociais e no projeto individual de má-fé. Nesse sentido, para combater o antissemitismo, a xenofobia e o racismo, é preciso mudar as estruturas de opressão, uma vez que elas próprias condicionam as relações intersubjetivas em razão da maneira como condicionam a estrutura da percepção.

Na quarta questão, debatemos as atitudes tomadas pela professora e suas consequências, desse modo enfatizando a questão da responsabilidade como elemento primordial sem o qual não existe liberdade. Trata-se da responsabilidade universal, a qual, como vimos no terceiro tópico da primeira seção, nos faz “carregar o peso do mundo inteiro”, como afirma Sartre.

Aspectos diferentes foram enfatizados pelos estudantes nas respostas a essa questão, e cada um respondeu com a atitude que mais lhe chamou a atenção. O resultado das diferentes ações, no entanto, foi analisado de forma unânime, a de que tiveram como consequência a conscientização e aproximação mais tolerante e solidária dos estudantes entre si.

A última questão exigiu dos participantes um posicionamento individual e argumentativo, sobre o olhar que cada estudante tem em relação aos seus colegas, os quais olham e por quem são olhados, e que atitudes tomariam para mudar aquilo que os incomoda nos outros e em si mesmos. Quatro dos dez participantes acreditam não ser possível imprimir mudanças no comportamento alheio. Os outros seis acreditam ser possível modificar comportamentos ruins no outro através do diálogo. Todos, no entanto, apontaram alguma característica que mudariam em si mesmo.

Pudemos perceber um importantíssimo avanço na reflexão ética dos nossos estudantes nesse ponto. Pelo menos seis dos participantes foram taxativos em recorrer ao diálogo como ferramenta de mediação nos momentos difíceis de convivência. Outros dois

participantes deram respostas ambíguas e dois foram taxativos no sentido oposto aos seis citados. Consideramos, portanto, que os participantes entenderam que o comportamento ético indica o caminho da não violência.

Por seu turno, a reflexão sobre o comportamento individual reflete a percepção de si no entorno, ou seja, o próprio reconhecimento no olhar do outro. Os participantes declararam que gostariam de mudar em si aquilo que reconhecem de si na convivência com os colegas. Esse é um ponto importante quando da reflexão acerca da fenomenologia do olhar em Sartre, como vimos no tópico 3.1.

Enfatizar o diálogo e a tolerância como o caminho a ser trilhado na resolução de conflitos interpessoais é desencantar o uso da violência, da figura do “valentão”: “Dentro do espaço escolar, o valentão não é admirável nem tem encantamento. Encantador é aquele que cuida de si, dos outros, do ambiente. É quem não desiste, que faz aquilo que é difícil, que exige coragem para ser feito. Essa é uma pessoa encantadora, admirável” (CORTELLA, 2015, p. 75).

Como vimos no tópico anterior, fizemos uma oficina de leitura na qual foi lido e discutido um trecho da obra *O Existencialismo é um humanismo* e, em seguida, partimos para a fase de conceituação, que se realizou em debate realizado em sala de aula e cujo resultado temos avaliado no questionário final, que se segue. Prosseguimos então para a avaliação final, cujo questionário passamos a analisar.

À pergunta “Considerando o que estudamos sobre a liberdade segundo o filósofo francês Sartre, o que significa a liberdade?”, os alunos responderam:

Participante 1: A liberdade não é só uma pessoa fazer o que quer ou estar presa e depois ser solta. É o poder de fazermos escolhas de vida.

Participante 2: Liberdade é fazer escolhas diante das situações que surgem na nossa vida.

Participante 3: Significa que somos livres em tudo porque a todo momento fazemos as nossas escolhas.

Participante 4: É o meu poder de escolha em todos os momentos.

Participante 5: Aprendi com Sartre que todo ser humano é livre para fazer suas escolhas e arcar com as consequências delas.

Participante 6: Meu direito de fazer escolhas, mesmo nas situações mais difíceis, sou livre para escolher.

Participante 7: A liberdade não está nos bens materiais ou em fazer o que “der na telha”, mas nas escolhas que fazemos o tempo todo nas nossas vidas.

Participante 8: Cada um tem sua liberdade, pois cada um tem suas escolhas a fazer na vida.

Participante 9: Tudo o que você vai fazer, tem que fazer escolhas. É daí que vem a liberdade.

Participante 10: A liberdade é diferente do que a maioria pensa. Ela está nas escolhas que fazemos na vida, em todos os momentos.

À pergunta “Segundo Sartre ‘carregamos o peso de toda a humanidade’. O que significa dizer que as nossas escolhas nos fazem responsáveis por toda a humanidade?”, os alunos responderam:

Participante 1: Porque as nossas escolhas podem fazer o mundo ser bom ou ruim, dependendo das nossas escolhas, somos responsáveis por todos.

Participante 2: Nossas escolhas, pequenas ou grandes, podem afetar os outros e a humanidade. Isso nos torna responsáveis.

Participante 3: Nossas escolhas não atingem somente a nós, mas aos outros também, família, amigos, mas também a humanidade toda.

Participante 4: Quando tomamos decisões que afetam os outros somos responsáveis por eles e por toda a humanidade. Por exemplo, quando elegemos um presidente, essa escolha afeta a vida de todos.

Participante 5: É porque de acordo com as nossas atitudes podemos também prejudicar pessoas ao nosso redor ou pessoas que nos amam.

Participante 6: Significa que temos que tomar cuidado com as nossas decisões, pois somos responsáveis por elas.

Participante 7: Porque nossas escolhas afetam não somente nós, mas todos os outros ao nosso redor.

Participante 8: Significa que tanto boas como ruins, as nossas escolhas afetam os outros.

Participante 9: Porque se você fizer uma escolha errada não prejudica só você, mas as outras pessoas também. Seja próxima ou não.

Participante 10: As escolhas que você pode tomar, seja boa ou ruim, pode afetar não só você, mas também as outras pessoas.

À pergunta “Sartre afirmava que ‘A existência precede a essência’. Por quê? Isso interfere de alguma forma nas nossas atitudes?”, os alunos responderam:

Participante 1: Porque tudo que fazemos, nossas ações têm suas consequências na pessoa que eu vou me tornar.

Participante 2: Significa que primeiramente o ser humano existe, encontra a si mesmo e só posteriormente se define. Quando o ser humano nasce ele não escolhe onde, mas com o decorrer do tempo ele vai amadurecendo e se tornando a pessoa que escolheu ser.

Participante 3: Porque nós existimos primeiro e posteriormente nos definimos pelas escolhas que fazemos na vida. O homem é responsável pelo que é e pelo que faz.

Participante 4: Significa que, em primeira instância, o ser humano existe, encontra a si mesmo, surge no mundo e só depois se define pelas suas escolhas na vida.

Participante 5: O ser humano precisa primeiro existir para depois pensar e agir.

Participante 6: Nossa essência é aquilo que nos tornarmos com nossas escolhas na vida.

Participante 7: Primeiro existimos e só depois fazemos o nosso caminho e assim fazemos nós mesmos a nossa essência.

Participante 8: Primeiro existimos, depois nossas ações farão a nossa essência.

Participante 9: O ser humano primeiro existe, antes de ser definido por qualquer coisa. Quando ele nasce ele não escolhe onde. Mas ao longo da vida ele faz a sua essência.

Participante 10: Significa que primeiramente o ser humano existe, encontra a si mesmo, surge no mundo e só depois se define.



Às perguntas “As pessoas podem ser influenciadas por outras a tomarem atitudes prejudiciais? A pessoa influenciada é responsável por deixar-se influenciar?”, os alunos responderam:

Participante 1: Sim, pois a pessoa influenciada que está sendo influenciada e sabe que aquela atitude é errada, mas faz mesmo assim por causa dos outros.

Participante 2: Se a pessoa se deixa levar pela influência ela terá que ter a responsabilidade pelas suas escolhas.

Participante 3: Sim, algumas pessoas são influenciadas a tomarem atitudes prejudiciais que às vezes ela nem percebe e que podem acabar com oportunidades que ela poderia ter. Ela não pode culpar os outros por isso. Ela mesma é responsável.

Participante 4: Se deixar influenciar aumenta a responsabilidade da pessoa, pois ela escolhe tomar atitudes pensadas por outra pessoa.

Participante 5: Sim, pois a pessoa tem a liberdade de escolher tomar ou não essas atitudes e se deixar influenciar ou não.

Participante 6: Depende da pessoa. Algumas pessoas acabam para agradar o outro se deixando influenciar a tomar atitudes ruins. Ela é responsável por elas.

Participante 7: Sim, se a pessoa está em dúvida ou não sabe o que fazer acaba se deixando influenciar pelos outros. Mesmo assim é responsável pelas atitudes.

Participante 8: Mesmo sendo induzida, a pessoa é responsável sozinha pelos seus atos.

Participante 9: Existem pessoas de “mente fraca” que são influenciadas. Mesmo assim são responsáveis pelas atitudes.

Participante 10: As atitudes da pessoa influenciada podem prejudicar os outros e ela é responsável.

À pergunta “Segundo Sartre, quando fugimos da nossa própria liberdade, agimos de Má-Fé. Que atitudes uma pessoa pode tomar que podem ser consideradas Má-Fé no sentido dado por Sartre?”, os alunos responderam:

Participante 1: Quando prejudicamos o próximo sem pensar nas consequências e sem assumir a nossa responsabilidade.

Participante 2: Fugir da liberdade e ficar inventando desculpas quando deveria agir.

Participante 3: Ter a consciência de que uma ação é ruim, mesmo assim fazer e depois não reconhecer sua responsabilidade naquilo.

Participante 4: Saber que uma atitude é errada, fazer mesmo assim e colocar a culpa em alguém ou nas circunstâncias.

Participante 5: Prejudicar alguém e não assumir. Tentar convencer a si mesmo e aos outros que não tem responsabilidade.

Participante 6: É achar que não pode agir por causa dos outros ou da situação. Não assumir responsabilidades.

Participante 7: Não aceitar as consequências das próprias atitudes é fugir da liberdade. Isso é má-fé.

Participante 8: É quando você faz uma coisa errada sabendo que não está certo e depois busca justificativas para fugir da responsabilidade.

Participante 9: Má-Fé é agir errado conscientemente e não assumir a responsabilidade pelas consequências. Fugir da liberdade procurando desculpas.

Participante 10: É quando faço uma coisa errada, mesmo não sabendo que não é certa e não assumimos a responsabilidade das nossas atitudes.

Às perguntas “Você possui um projeto de vida? O que você deseja ser tornar no futuro? Quais escolhas você acha que são necessárias para este projeto de vida?”, os alunos responderam:

Participante 1: Meu projeto de vida é comprar uma casa, me formar na faculdade e ter um trabalho.

Participante 2: Quero me tornar advogado. Acho que as escolhas certas para isso são estudar muito e correr atrás dos meus objetivos.

Participante 3: Eu ainda não pensei muito no meu projeto de vida. Eu pretendo ter um bom emprego e me tornar uma pessoa melhor. A escolha necessária é estudar bastante.

Participante 4: Sim, quero ser uma empresária bem-sucedida. Aproveitar bem as oportunidades.

Participante 5: Sim, quero ser um doutor. As escolhas para isso são o caminho dos estudos.

Participante 6: Tenho muitas metas de vida, a principal é entrar na escola profissionalizante, conseguir um bom emprego e melhorar a qualidade de vida da minha família. Para isso o caminho é estudar bastante.

Participante 7: Tenho várias metas, mas ultimamente tenho muitas dúvidas.

Participante 8: Sim, quero ser médica cirurgiã. Pra isso preciso estudar muito e me dedicar bastante.

Participante 9: Sim, passar na escola profissionalizante e me profissionalizar em engenharia. Estudar bastante é a melhor escolha que eu posso fazer.

Participante 10: Sim, quero seguir alguma área da medicina, me afastar de amizades que não valem a pena e focar nos estudos.

Esse questionário final buscava, juntando-se aos anteriores, verificar a aprendizagem acerca dos conceitos de liberdade com responsabilidade, bem como os conceitos a eles subjacentes, que foram discutidos no decorrer do grupo de formação.

A primeira pergunta avalia a aprendizagem do principal conceito, o de liberdade. Percebemos que, pelas respostas dos estudantes, a aprendizagem foi satisfatória, visto que em todas as dez respostas a liberdade está definida como poder de escolhas diante das situações que vivenciamos.

A segunda pergunta direcionava-se ao conceito de responsabilidade, tão adjacente ao conceito de liberdade. A partir da afirmação de Sartre de que “Carregamos o peso do mundo inteiro”, refletimos sobre a responsabilidade que nossas ações acarretam sobre as outras pessoas, o que nos faz responsáveis pelos outros também. Consideramos, pelas respostas dos estudantes, que a reflexão sobre essa responsabilidade foi satisfatória, com ênfase maior nas pessoas próximas.

Contudo, a reflexão sobre a responsabilidade universal, isto é, a responsabilidade tal que nossas atitudes podem afetar até mesmo quem não nos cerca, ficou a cargo imediato da política. Podemos perceber isso na resposta do participante número quatro, que associou a

responsabilidade universal à escolha de um presidente da república, introduzindo, assim, um debate mais político.

A terceira pergunta direciona-se à afirmação de Sartre de que “A existência precede a essência”, isto é, à ideia de que não há natureza humana nem condição que preceda o projeto de ser dos homens e mulheres, estando eles lançados no mundo. A essência do ser humano é o seu projeto, aquilo que ele se tornar por sua liberdade e que se traduz nas suas escolhas de vida. Percebemos nos dez participantes que essa reflexão foi satisfatória, visto que houve a compreensão de que o ser humano não é precedido por nada e nem é definido a não ser por sua liberdade.

A quarta pergunta buscou verificar a relação entre a liberdade e as atitudes de má-fé: pode alguém ser influenciado a tomar atitudes prejudiciais? E se pode, qual o papel da responsabilidade nesse fato? Se alguém busca escusas, como vimos, seja no outro, nas circunstâncias ou no destino, foge à própria liberdade e à responsabilidade que ela acarreta, assumindo, assim, uma atitude de má-fé.

Notamos nas respostas que os participantes reconhecem que há influência das outras pessoas na adoção de atitudes mesmo que prejudiciais. Entretanto, reconhecem que buscar responsabilizar o outro, as circunstâncias ou outros fatores não é uma postura autêntica.

Na quinta pergunta, insistimos na definição do conceito de má-fé, no qual homens e mulheres fogem ou temem a própria liberdade, não assumindo sua responsabilidade ante ao mundo, buscando justificativas para suas ações ou omissões nos outros, nas circunstâncias ou no destino. Esse conceito é o mais difícil de ser trabalhado, pois, no senso comum, a má-fé significa enganar os outros. Na má-fé sartreana, o primeiro a ser enganado pela atitude de má-fé é a própria pessoa. E, mais ainda, a má-fé, como vimos anteriormente, tem a ver com o papel inautêntico que assumimos a cada dia em sociedade.

Contudo, consideramos que, do ponto de vista da discussão ética, o conceito de má-fé contribuiu satisfatoriamente para a reflexão em torno da nossa responsabilidade para com os outros e com o mundo que nos cerca.

Por fim, a sexta pergunta buscava analisar a reflexão dos estudantes acerca do projeto de vida. Na visão sartreana, cada ser humano se projeta no seu vir a ser. Aquilo que sua consciência projeta, aquilo que suas escolhas fizerem dele, daí resulta o projeto que cada pessoa tem de si. Por isso a pergunta indaga o que o participante projeta ser no futuro, mas também quais atitudes ele tem em mente que podem ter como consequência a assunção desse mesmo projeto.

As respostas variaram bastante, vão desde metas mais imediatas, como ingressar em uma escola profissionalizante, o que significa ser aprovado em uma seleção para uma escola modelo que prepara os jovens para uma profissão, até metas de mais longo prazo, como fazer uma faculdade e ter uma profissão de nível superior, “ter um bom emprego”, “comprar uma casa”, entre outros. Há ainda o participante 3, que ainda tem dúvidas. Mas todos responderam que o caminho para atingir o que projetam é o caminho dos estudos. O que é bastante animador para nós professores!

### **4.3 Filosofia e currículo no ensino fundamental: liberdade e projeto de vida**

Atualmente, vemos no Brasil uma reformulação profunda no que tange aos documentos curriculares nacionais, estaduais e municipais, haja vista toda a discussão e elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esse documento, sendo uma base para todos os currículos nacionais, explicita a necessidade de que os entes federados construam seus currículos educacionais, com o objetivo de dar relevância às suas especificidades ao mesmo tempo em que busca proporcionar a equidade do ensino no Brasil, mitigando, assim, as desigualdades regionais de oportunidades de aprendizado:

O Brasil, ao longo de sua história, naturalizou desigualdades educacionais em relação ao acesso à escola, à permanência dos estudantes e ao seu aprendizado. São amplamente conhecidas as enormes desigualdades entre os grupos de estudantes definidos por raça, sexo e condição socioeconômica de suas famílias. Diante desse quadro, as decisões curriculares e didático-pedagógicas das Secretarias de Educação, o planejamento do trabalho anual das instituições escolares e as rotinas e os eventos do cotidiano escolar devem levar em consideração a necessidade de superação dessas desigualdades. Para isso, os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes (BRASIL, 2018, p. 15).

Portanto, os estados, municípios e unidades escolares deverão elaborar suas propostas curriculares, tomando como valor norteador essa luta contra a desigualdade:

É também da alçada dos entes federados responsáveis pela implementação da BNCC o reconhecimento da experiência curricular existente em seu âmbito de atuação. Nas duas últimas décadas, mais da metade dos Estados e muitos Municípios vêm elaborando currículos para seus respectivos sistemas de ensino, inclusive para atender às especificidades das diferentes modalidades (BRASIL, 2018, p. 18).

Foi nesse contexto que em 2019 foi publicado o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC):

Cumpramos salientar que o documento em pauta foi construído à luz da Base Nacional Comum Curricular (doravante, BNCC), mas incorpora, na sua estrutura, itens que se propõem a favorecer uma compreensão mais precisa do que é pretendido; e, na definição de objeto de conhecimento específico do nosso povo, acrescenta aqueles que aprofundam a identidade cearense. Buscamos, assim, promover o conhecimento de aspectos importantes para a cultura e a história do estado, valorizando-os como instrumentos de sensibilização da/do educanda/educando para o maior respeito e amor pela terra, seja aquela que lhe viu nascer ou aquela que lhe assegura abrigo (CEARÁ, 2019, p. 19).

A partir desse movimento, os municípios passaram a dar andamento a seus próprios documentos curriculares, com as suas próprias especificidades. Do mesmo modo as escolas passaram a reformular seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP's) para se adequarem ao que preconizam os documentos supracitados com suas respectivas particularidades. Nota-se um esforço coletivo em todos os níveis da federação de buscar tornar o ensino mais equitativo, acessível e democrático.

Interessa-nos especialmente o ensino da Filosofia no nível fundamental como componente curricular, uma vez que ele é ofertado pelos sistemas municipais de ensino<sup>23</sup>.

O debate em torno do Ensino de Filosofia no Ensino Fundamental no Brasil é bastante recente e os estudos ainda pouco numerosos. Em sua grande maioria, são resultados da aplicação em alguma medida do programa de Filosofia para Crianças, proposto por Mathew Lipman<sup>24</sup>.

Não sendo obrigatório o ensino de filosofia no Ensino Fundamental, os municípios que optaram por ofertar esse componente curricular terão então o desafio de construí-lo à luz da BNCC. O desafio, no entanto, está justamente no fato de que o texto da BNCC somente traz a filosofia de forma difusa, sequer compondo, assim como a sociologia, um componente curricular estruturado em uma das áreas do conhecimento ali propostas.

Desse modo, nos propomos, neste tópico, a debater sobre a BNCC/DCRC, a leitura que o texto traz dos conceitos de liberdade e responsabilidade, e sua possível relação com as competências e habilidades presentes nos documentos, como também do documento curricular de filosofia recentemente elaborado no município onde este trabalho se realizou.

Partimos, portanto, do seguinte questionamento: qual é o entendimento dos elaboradores da BNCC/DCRC sobre a liberdade e projeto de vida, os quais nortearão os currículos de Filosofia no Ensino Fundamental?

---

<sup>23</sup> Estudos importantes já foram realizados sobre a inserção da Filosofia no Ensino Fundamental, especialmente dissertações de mestrado, tais como: Lisboa (2019); Rocha (2019); Rodrigues (2019); Silva (2019); Vale (2019). Todas essas estão publicadas na Página do Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO): <http://www.humanas.ufpr.br/portal/prof-filo/dissertacoes-defendidas/> Acesso em: 17 de jun. 2021.

<sup>24</sup> Especialmente: Loreri (2002) e Franklin (2016).

Nossa hipótese é a de que esses conceitos são adjacentes e o seu entendimento está circunscrito ao que se espera para o exercício da cidadania, no âmbito do mundo do trabalho, ou seja, a liberdade e o projeto de vida circunscrevem-se à ideia de que o estudante vise ao exercício da cidadania, que esteja alinhada ao mundo do trabalho e ao desempenho como empreendedor de si mesmo. Projetar-se como tornar-se empresário de si.

O debate em torno da construção dos documentos curriculares nos municípios acontece após a publicação da BNCC em 2018 e do DCRC em 2019. Os municípios que optaram pela filosofia no Ensino Fundamental terão de elaborar seus currículos de filosofia à luz da BNCC/DCRC, sendo que na BNCC a filosofia aparece de forma difusa, como vimos.

Todavia, a filosofia estará inserida no âmbito das competências gerais e das socioemocionais. E aí que estarão os conceitos norteadores do ensino de Filosofia em nível fundamental. Procedemos nesse ponto com uma pesquisa documental e bibliográfica nos referidos documentos curriculares, investigando a aplicação nesses documentos, as concepções de liberdade e projeto de vida e como se relacionam.

As discussões em torno de uma base nacional comum curricular não são novas. O Art. 210 da Constituição Federal de 1988 já previa a criação de uma base nacional comum, que buscava implementar direitos mínimos de aprendizagem para todos os educandos em todo o território nacional, sem desconsiderar, no entanto, as especificidades regionais: “Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988).

Do mesmo modo, em 20 de dezembro de 1996, houve a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ela aprofundou esse desejo de implantação de uma base nacional comum, conforme reza seu Art. 26:

Art. 26 - Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996).

As ações seguintes foram a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), entre 1996 e 2000; a breve vigência do programa Currículo em Movimento, entre 2008 e 2010, além das diretrizes curriculares Nacionais (DCN's), entre 2008 e 2011. A primeira versão da Base Nacional Comum Curricular foi publicada em 2015; a segunda versão em 2016 e a versão final foi homologada pelo então Ministro da Educação, Mendonça Filho, em 22 de

dezembro de 2017, sendo publicada para todo o território nacional a partir de 2018, contendo a parte da educação infantil e do ensino fundamental.

Cada versão, cada documento que precedeu a BNCC atualmente vigente foi entremeadado de fóruns, discussões e conferências. Entre elas podemos citar as Conferências Nacionais da Educação (CNAE) ocorridas em 2010 e 2014, os seminários estaduais entre junho e agosto de 2016 e o proBNCC, programa de auxílio à implementação da BNCC nos entes federados. Finalmente, em 14 de dezembro de 2018, foi homologada pelo Ministro da Educação Rosseli Soares a BNCC para o ensino médio, completando assim a Base Nacional, contemplando toda a educação básica.

Ao ser publicada a BNCC em 2018, seguiram-se os debates para a implementação da BNCC no Estado do Ceará, o que veio a ocorrer em 2019 (versão final). Os municípios, por sua vez, iniciaram em 2020 seus processos de discussão em torno da implementação da BNCC/DCRC nos seus sistemas de ensino, processo esse que se tornou muito lento ou interrompido por conta da pandemia de Covid-19, e que agora, muito lentamente, segue sendo retomado<sup>25</sup>.

A implementação da BNCC/DCRC nos municípios, assim como nos estados, exige que não se deixe de considerar as especificidades regionais e outras que se fizerem necessárias. Foi e é um processo longo, precedido de diversos ensaios e experimentos, como vimos, e feito a muitas mãos, com o objetivo de se construir um currículo democrático e democratizante e que seja capaz de mitigar os efeitos das desigualdades educacionais regionais. Certamente trata-se da maior reforma educacional já conhecida na história do Brasil.

Debruçamo-nos sobre o DCRC a fim de investigar qual definição dos conceitos de liberdade e responsabilidade estão presentes no documento, de modo a ter pistas de como estão constituídas as competências e habilidades do componente Filosofia, sendo esta uma especificidade do currículo local.

Assim, indagamos o seguinte: como as concepções de liberdade, responsabilidade e projeto de vida se relacionam no Documento Curricular? Qual o papel da filosofia e como ela impacta a formação ética pretendida dos estudantes? Propomos, portanto, uma investigação desses conceitos como indícios de um fazer filosófico e seu ensino.

O DCRC se pauta, segundo seu texto, por princípios norteadores: éticos, políticos e estéticos; equidade; inclusão; educação integral; foco no desenvolvimento de competências;

---

<sup>25</sup> Durante o período de pandemia, o Estado do Ceará elaborou uma versão reduzida do DCRC chamado de OCPC (Orientações Curriculares Prioritárias do Ceará), buscando priorizar a continuidades das aulas com os conteúdos reduzidos diante da realidade de modos remotos de ensino.

contextualização, interdisciplinaridade; protagonismo infantojuvenil; articulação escola/família e comunidade.

Observando o princípio do protagonismo juvenil, temos que o processo educativo deve estimular o estudante a ter contato com situações-problema que visem à ação autônoma:

A ação educativa, norteadas pelo princípio do protagonismo infantojuvenil, explora uma característica latente no ser humano, requer agentes situacionais provocadores que a façam vir à tona. Os sujeitos são mais ou menos protagonistas em função das oportunidades que têm para exercitar sua capacidade de protagonizar ações. Cumpre considerar que o tipo de educação, ainda predominante na escola atual, em que o educando é mero repetidor do que lhe é ensinado, não contribui para fazer aflorar seu protagonismo (CEARÁ, 2019, p. 42-43).

Portanto, considerando o conceito de ação proposto por Sartre, isto é, o ato intencional, que não diferencia ação de intenção, é importante que a prática do ensino de filosofia se proponha a realizar esse estímulo, isto é, que o aluno possa se posicionar diante dos problemas colocados.

Segundo Gallo e Limongelli (2020, p. 15), a infância na cultura tem sido moldada de forma a ser heterônoma, moldada pelos modelos pré-estabelecidos pelos adultos:

Na sociedade ocidental moderna, a infância tem vivido sob o signo da menoridade. A sociedade não pode permitir que crianças e jovens escapem ao controle, sob pena de ruírem as estruturas vigentes há séculos. Um governo da infância é absolutamente necessário. A infância que escapa ao controle é caracterizada como uma doença, cuja cura social precisa ser buscada.

É contraditório, portanto, que se busquem protagonismo e autonomia dos educandos e que se busque na filosofia o estímulo ao senso crítico se essa autonomia se circunscrever a modelos, sobretudo morais e de conduta, pré-estabelecidos.

O DCRC compreende que é mais adequado falarmos em infâncias, uma vez que esta é uma construção social que muda muito em cada contexto sociocultural. A adolescência também possui sua própria definição no documento, de forma a levar em conta as especificidades dessa fase da vida, que coincide com a etapa das séries finais do ensino fundamental:

**Adolescências** — considerado como um fenômeno de caracterização cultural e construção social. Está intrinsecamente vinculado à transformação e à subjetividade do desenvolvimento do ser humano, conforme cada sociedade. Diferente da infância e da idade adulta, é uma fase em que ocorrem transformações próprias do desenvolvimento físico, psicológico, biológico e cognitivo, sendo considerado um período de preparação para os papéis sociais culturalmente atribuídos aos adultos. É, sobretudo, um tempo em que se buscam respostas, em que se quer explorar o mundo, em meio a conflitos, inseguranças e dúvidas. Para a neurociência, é a fase do



desenvolvimento em que há um desequilíbrio entre a maturação da parte racional (cérebro) e a parte emocional. “O lado emocional amadurece mais rapidamente que o racional e isso provoca, num período entre os 16 e os 18 anos, um desequilíbrio em que o comportamento é mais emocional do que racional” (VIELLE, 2018). Deste modo, frente a todas essas constatações, é essencial compreender como os adolescentes se comportam na vivência das transformações naturais do período, ao mesmo tempo em que sofrem a influência das relações sociais, das condições de vida, dos valores sociais presentes na cultura do contexto em que vivem. As adolescências, que decorrem desses fatores, requerem políticas públicas compatíveis com as diferentes realidades (CEARÁ, 2019, p. 54, grifo do autor).

Essa fase da vida, as adolescências, enquanto construções sociais, é a fase em que um turbilhão de emoções e o processo de desenvolvimento se encontram. É uma fase em que o os jovens, garotos e garotas muito se deparam com a angústia, pois é ali que ele é instado a fazer escolhas que determinarão muito da sua vida. Carreira, estudos, relacionamentos e subjetividades estão ali se construindo simultaneamente. Ele, como vimos, será o único responsável pelos seus atos, conforme vimos em Sartre, pois a liberdade se dá em situação, da qual o homem não pode fugir, sequer por omissão.

O professor, a escola e sua formação formal não poderão “ensinar boas escolhas”, até porque quem é capaz de definir quando uma escolha é boa? Normas e regras de conduta não dão conta da complexidade do mundo da vida. Porém a filosofia ensinada nessa fase do desenvolvimento dos jovens tem papel fundamental de mediação da formação ética dos estudantes, como afirma Vázquez (2020, p. 21): “O valor da ética como teoria está naquilo que explica, e não no fato de prescrever ou recomendar com vistas à ação em situações concretas”.

O DCRC concebe o professor(a) como “mediadora/mediador da construção do conhecimento e do desenvolvimento de competências junto a aluna/ao aluno; aquela/aquele que busca “provocar, incentivar, disparar e possibilitar ao aluno a própria construção do conhecimento, a própria aprendizagem” (CEARÁ, 2019 p. 55).

O estudante, por sua vez, é concebido no mesmo documento como:

[...] criativa/criativo, curiosa/curioso, investigativa/investigativo, crítica/ crítico, solidária/solidário, ética/ético, cooperativa/cooperativo, responsável, argumentativa/argumentativo, resolutiva/resolutivo no sentido da tomada de decisões, dotada/dotado de iniciativa, cidadã/ cidadão atuante e comprometida/comprometido com a cultura de paz e transformação da sua realidade. Ocupa lugar central no processo de ensino e aprendizagem. Constitui-se como sujeito com valores, crenças, atitudes e conhecimentos prévios, ativa/ativo na construção de seu próprio conhecimento. Portanto, educado(a) para ser protagonista, sujeito da sua aprendizagem, entendendo que tem grande responsabilidade nesse processo; também educada/educado para gerenciar emoções, negociar conflitos e buscar soluções para situações reais, que impactem de maneira direta ou indireta na sua própria comunidade. Estimulada/estimulada a trazer para a sala de aula referências de sua realidade, de modo que os conteúdos em estudo se tornem significativos e criem/fortaleçam competências (CEARÁ, 2019, p. 56).

Uma educação filosófica deve se apoiar, portanto, dentro dessa concepção, na inquietude, no espanto e na pergunta, ou seja, na postura filosófica. Não se conformar a respostas prontas e acabadas e em investigar os conceitos, em situação, pois é onde, como vimos, se constitui o terreno da liberdade. Continua Cerletti (2012, p. 21):

O filosofar se apoia na inquietude de formular e formular-se perguntas e buscar respostas (o desejo de saber). Isso pode sustentar-se tanto no interrogar-se do professor ou dos alunos e nas tentativas de respostas que ambos se deem, bem como no de um filósofo e suas respostas. Essas respostas que os filósofos se deram são, paradigmaticamente, suas obras filosóficas. Mas é muito diferente “explicar” as respostas que em um contexto histórico e cultural determinado, um filósofo se deu, do que os estudantes e o professor tentarem se apropriar dos questionamentos desse filósofo, para que essas respostas passem a ser, também, respostas e problemas próprios. O perguntar filosófico é, então, o elemento constitutivo fundamental do filosofar e, portanto, do “ensinar filosofia. Consequentemente, um curso filosófico deveria constituir-se em um âmbito em que possam ser criadas as condições para a formulação de perguntas filosóficas, e no qual se possa começar a encontrar algumas respostas.

Cada componente curricular possui suas competências específicas, que, por sua vez, possui suas respectivas habilidades. No entanto, foram estabelecidas 10 competências gerais que deverão perpassar todos os componentes durante toda a educação básica, ou seja, além das competências de cada área do conhecimento e de cada componente, há estas que são transversais:

Além das competências e habilidades específicas dos diversos componentes curriculares, a BNCC estabeleceu 10 competências gerais e o DCRC traz em seu texto. A intenção é que elas sejam desenvolvidas transversalmente, ao longo de toda a Educação Básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio). Neste percurso, estas competências gerais integram-se à ação de cada componente curricular para articular a construção de conhecimentos, com o desenvolvimento de habilidades e a formação de atitudes e valores (CEARÁ, 2019 p. 60).

Vamos analisar a competência geral nº 6, pois trata da dimensão “projeto de vida”. Sendo uma competência geral, significa que a noção de “projeto de vida” deverá perpassar todos os componentes curriculares em toda a educação básica:

**COMPETÊNCIA 6:** Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

• **OBJETO DA COMPETÊNCIA:** Trabalho e Projeto de Vida.

• **O QUE FAZER:** Valorizar e apropriar-se de conhecimentos e experiências.

• **PARA QUÊ:** Entender o mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas à cidadania e ao seu projeto de vida com liberdade, autonomia, criticidade e responsabilidade (CEARÁ, 2019, p. 66, grifo do autor).

Além da dimensão “Projeto de vida”, essa competência geral traz algumas subdimensões. São elas:

- Determinação (Compreensão do valor e utilização crítica de estratégias de planejamento e organização, com estabelecimento e adaptação de metas e caminhos para realizar projetos presentes e futuros. Manutenção de foco, persistência e compromissos).
- Esforço (Compreensão do valor do esforço e do empenho para alcance de objetivos e superação de obstáculos, desafios e adversidades. Investimento na aprendizagem e no desenvolvimento para melhoria constante. Construção de redes de apoio).
- Autoeficácia (Confiança na capacidade de utilizar fortalezas e fragilidades pessoais para superar desafios e alcançar objetivos).
- Perseverança (Capacidade de lidar com estresse, frustração, fracasso, ambiguidades e adversidades para realizar projetos presentes e futuros. Busca e apreciação de atividades desafiadoras).
- Autoavaliação (Reflexão contínua sobre seu próprio desenvolvimento e sobre suas metas e objetivos. Consideração de devolutivas de pares e adultos para análise de características e habilidades que influenciam sua capacidade de realizar projetos presentes e futuros).
- Compreensão sobre o mundo do trabalho (Visão ampla e crítica sobre dilemas, relações, desafios, tendências e oportunidades associadas ao mundo do trabalho na contemporaneidade. Identificação de espectro amplo de profissões e suas práticas. Reconhecimento do valor do trabalho como fonte de realização pessoal e transformação social).
- Preparação para o Trabalho (Análise de aptidões e aspirações para realizar escolhas profissionais mais assertivas. Capacidade para agir e se relacionar de forma adequada em diferentes ambientes de trabalho. Acesso a oportunidades diversas de formação e inserção profissional. Estabelecimento de perspectivas para a vida profissional presente e futura) (CEARÁ, 2019, p. 66).

Por fim, a competência traz a seguinte nota:

A elaboração do Projeto de Vida do aluno proporciona oportunidades para seu autoconhecimento e para que faça escolhas adequadas em relação a suas aptidões e aspirações. Favorece às tomadas de decisão que implicam pensar o futuro, enquanto exercita seu senso de criticidade e responsabilidade. É importante que a elaboração do citado projeto promova inter-relações com as áreas das Linguagens e das Ciências Humanas, aprofundando conhecimentos e habilidades específicas por meio de Projetos Integradores que possibilitem, em especial, o exercício da determinação e do esforço para alcance de objetivos, sem perda da ética (CEARÁ, 2019, p. 66).

Podemos perceber que a noção de projeto de vida no DCRC está moldada e concebida como aptidões e comportamentos desejáveis ao ingresso do educando no mundo do trabalho e na concepção neoliberal de autoeficácia, esforço, entre outras. O que nos leva a refletir sobre a própria noção de liberdade que o texto sugere, entre o escolher e o agir que privilegiem um futuro trabalhador eficaz, perseverante e que possa encontrar sua própria realização no trabalho:

Sem que faça desaparecer, aparentemente, a liberdade e a autonomia individual, a sociedade tecnológica e capitalista torna o indivíduo um objeto de organização e de padronização social por meio da eficiência. O indivíduo eficiente será aquele que segue as demandas objetivas do aparato industrial, tecnológico. Desse modo, o processo da máquina dirige o pensamento e a ação do homem, e a racionalização passa a ser padronizada pelos ditames lucrativos do mercado. Por esse horizonte, a liberdade humana torna-se cada vez mais limitada, porquanto a perfeição da manipulação é tão grande que os indivíduos não percebem o seu domínio, principalmente em relação ao consumismo, tornando-se indiferentes à necessidade de mudança (SILVA FILHO; LOPES, 2018, p. 1028).

Portanto, o desempenho de si no mundo do trabalho passa a ser o norte da construção do ser social do educando. Um profissional capaz de apresentar certas qualidades desejáveis ao mundo do trabalho, na perspectiva neoliberal, um sujeito de desempenho: “A sociedade do século XXI não é mais a sociedade disciplinar, mas uma sociedade de desempenho. Também seus habitantes não se chamam mais ‘sujeitos da obediência’, mas sujeitos de desempenho e produção. São empresários de si mesmos” (HAN, 2015, p. 14). Assim, temos que

No caso da política educacional brasileira, ela segue a uniformização neoliberal por meio de programas, projetos, avaliações e diretrizes, todos dotados da ideologia neoliberal cuja direção é a formação de trabalhadores que atendam às necessidades do mercado capitalista (LOPES; SILVA FILHO, 2020, p. 88).

Sartre nos propõe um projeto de vida que não é moldado ou mediado por nenhuma instituição da estrutura social, mas pelo próprio homem, como legislador da sua consciência que transcende rumo aos possíveis e que o faz responsável por aquilo que faz e, mais ainda, por toda a humanidade, pois carrega o peso do mundo inteiro ao agir:

Pois queremos dizer que o homem existe antes de tudo, aquilo que projeta vir a ser, aquilo que tem consciência de projetar vir a ser. O homem é, inicialmente, um projeto que se vive enquanto sujeito [...] nada existe anteriormente a esse projeto: nada existe de inteligível sob o céu se o homem será, antes de mais nada, o que ele tiver projetado ser (SARTRE, 2014a, p. 19-20).

O referido documento curricular traz uma perspectiva de instrumentalização da educação em prol dos interesses mercadológicos, o que, em suma, torna-se uma tentativa de colonização mercadológica da própria autonomia dos educandos.

Assim sendo, o filosofar sobre a liberdade, responsabilidade e autonomia em sala de aula tem fundamental importância na construção de uma tomada de consciência de cada estudante sobre seu projeto de vida, pautado na própria liberdade. Lopes e Silva Filho (2022, p. 171), comentando acerca do potencial emancipatório dos sentidos e da consciência por meio da educação, afirmam que isso pode ocorrer durante um longo processo, porém eles podem ser

“[...] desenvolvidos e estimulados por orientações que proporcionem o aperfeiçoamento da existência humana, pois o ser social se constitui também pelos sentidos do homem”. Aqui, evidentemente, podemos remeter à importância da Filosofia para esse intento.

A construção do currículo escolar de filosofia no ensino fundamental deve ocupar-se, sim, do projeto de vida e mesmo do mundo do trabalho, pois “o trabalho em si, como criador de valores de uso, é uma necessidade indispensável à existência humana, à intercambialidade entre o homem e a natureza a fim de manter a sua espécie” (LOPES; SILVA FILHO, 2020, p. 85). E toda essa processualidade ocorre por meio de um processo educativo que inclui também a educação formal e o ensino.

Porém, esse não deve ser o fim próprio do ensino, mas antes deve ser um meio, pois o fim mesmo da ação humana, como vimos, é o livre agir do ser humano. Assim, uma educação do sujeito livre para a liberdade cuja escolha seja para a própria humanidade, para seu compromisso ético, torna-se uma responsabilidade universal.

Desse modo, para além das exigências mercadológicas, é importante que faça parte do seu projeto de ser humano a escolha da humanidade que, como afirma Savater (2004, p. 156): “[...] escolher a humanidade hoje é optar por um projeto de autolimitação, no que se refere ao que podemos fazer, de simpatia solidária ante o sofrimento dos semelhantes e de respeito ante a dimensão não manejável que o humano deve manter para o humano”.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Jean-Paul Sartre foi o que podemos chamar de o “homem-século”. Seu legado para a reflexão da existência humana no mundo foi crucial em um mundo catastrófico, que vinha, do século anterior, de uma crença inabalável na razão e no progresso trazido pela ciência e pela razão e que desaguou em duas guerras mundiais, uma crise econômica do capitalismo sem precedentes, além de uma ameaça constante da extinção da humanidade, que foi a guerra fria.

Homem-século porque chamou esta humanidade à responsabilidade. Estamos lançados no mundo, sem nada que nos defina a priori e sem ter a quem recorrer. O destino é feito pelo livre projeto de ser de homens e mulheres; a essência, aquilo que nos tornarmos por este mesmo projeto. “A existência precede e comanda a essência”.

O que nos resta então? Não há um Deus que nos defina e nos guie, que trace nossos caminhos do existir. Não há essência que preceda a existência. O que nos resta então? A plena e absoluta liberdade, “o homem está condenado a ser livre”. Contudo, essa liberdade está intimamente ligada à responsabilidade. Ela é tal que chega a ser uma condenação, pois não somos livres para não sermos livres.

A única liberdade que não cabe ao homem é a de renunciar à própria liberdade. Não que não busquemos meios e mecanismos de nos abrigarmos das dores que essa concepção de liberdade acarreta, ao que Sartre chama de Má-Fé. Nem mesmo um inconsciente freudiano, com a máxima “o homem não é senhor em sua própria casa”, escapou da sua chamada à responsabilidade. Para Sartre, homens e mulheres, lançados no mundo, como ser-aí à maneira do *Dasein* de Heidegger, são consciência em seu todo. Pensar uma imensa zona inconsciente na mente humana é dar um salvo conduto à essa má-fé.

O que resta ao homem então? Escolher. Fazer uso da sua liberdade e por sua liberdade estar no mundo e posicioná-lo. Ser autor do seu próprio mundo e do seu destino. Engajar-se ou resignar-se. Silenciar, omitir-se ou lutar pela transformação dessa mesma realidade e pela construção de seu projeto de ser. Sartre opta e chama ao engajamento, à luta.

Sartre utiliza uma arma muito poderosa, a escrita. Seu engajamento o fez posicionar-se nas principais lutas do séc. XX. Viu que, para tanto, seria necessário aproximar-se do marxismo, ao que chamou de “a filosofia insuperável do nosso tempo”. Mesmo que seus posicionamentos lhes custassem a perda de amigos e de prestígio, a omissão não fez parte do seu projeto de ser intelectual.

Escrever, portanto, não pode ser a porta de entrada para os saberes práticos da técnica e do mundo do trabalho; precisa ser um ato político e uma potência criadora e transformadora, para a denúncia das injustiças do mundo e da afirmação da liberdade e dos valores que mobilizamos por nossa própria liberdade.

Sartre nos convida a olhar-nos pelo olhar do outro. O outro é o limite ao meu projeto e à minha liberdade. O outro me define enquanto ser. Pelo seu olhar me constituo enquanto ser. Somos a fórmula ser-para-si-para-o-outro. Essa fórmula que tem como pano de fundo o conflito. A convivência humana não é pacífica, é conflituosa, a menos que esses mesmos homens e mulheres mobilizem suas liberdades no sentido de tornar este mundo contingente um lugar mais generoso e humanizador.

Nossa responsabilidade não se esgota no si-mesmo, de forma unilateral e egoísta. Ao exercermos nossa liberdade, que é constitutiva do nosso próprio ser, “carregamos o peso do mundo inteiro”, ou seja, nossa responsabilidade não se esgota em nós mesmos, mas exige de nós considerarmos o outro e toda a humanidade, que se envolve no projeto de ser de cada um.

O pensar sobre a liberdade é fundamental quando falamos de educação escolar. Faz-se necessário que os educadores e educandos vejam na escola o espaço privilegiado onde essa liberdade vai ser exercida; ainda que com muitas tentações à má-fé, a reflexão sobre a liberdade é constitutiva e necessária à formação ética dos estudantes. A filosofia, como exercício do pensar e como produção conceitual, é crucial nesse processo de formação ética dos estudantes.

O projeto de ser de cada ser humano no mundo é contingente, assim como o é nossa existência. O aprender não é diferente. Como educadores, temos controle e domínio dos métodos e estratégias didáticas que levamos para a sala de aula. Mas o aprender é como viver; contingente, sem definições. Faz parte da forma de ser de cada um a forma como aprende. Faz parte, do mesmo modo, a forma como cada um reflete sobre a própria liberdade. Mas sem o ensino não há como nos tornarmos pessoas reflexivas.

Esta reflexão em torno da liberdade com a responsabilidade nos motivou a tornar a nossa prática profissional como professor de filosofia em objeto de pesquisa. Criamos um grupo de formação, também conhecido como grupo focal, e elaboramos um processo formativo em quatro etapas diferentes, como estratégia didática de ministração, debate e reflexão dos conteúdos relativos à liberdade e responsabilidade a partir do pensamento de Sartre.

Em cada etapa utilizamos diferentes recursos, com o propósito de tornar a aprendizagem significativa e suscitar o debate e o posicionamento dos estudantes que se



dispuseram a participar do grupo. Música, filme, texto filosófico com oficina de leitura, fórum de discussões: esses foram os recursos que utilizamos.

Com base no levantamento dos dados obtidos através de três questionários aplicados ao final de cada uma das etapas do grupo de formação, pudemos avaliar a aprendizagem e, assim, a forma como os conceitos propostos foram operacionalizados pelos participantes nas situações propostas e debatidas.

Assim, pudemos perceber que obtivemos êxito ao propor que a reflexão sobre a liberdade com responsabilidade, a partir do pensamento de Sartre, como conteúdo programático, tem valiosa contribuição para a formação ética dos estudantes de filosofia no nível fundamental.

Por fim, ressaltamos a importância da discussão curricular para o ensino de filosofia em nível fundamental. Isso porque a BNCC e a sua versão cearense DCRC não trazem o componente filosofia, estando sua existência difusa no texto das competências gerais e das socioemocionais. Contudo, há municípios que adotaram a filosofia na sua parte diversificada, como é o caso de Pacatuba-CE, no qual se realizou o referido grupo de formação. Assim, o município construiu seu próprio organizador curricular de filosofia, orientando também nesse sentido a reformulação dos PPP's das escolas.

Optamos por analisar como o texto do referido documento curricular cearense relaciona o conceito de liberdade e projeto de vida no ensino fundamental, tomando como base principal a sexta competência geral. Ela está fortemente ligada ao projeto neoliberal de projeto de vida como instrumentalização do indivíduo empreendedor de si mesmo.

É de fundamental importância a discussão atual em torno da noção de projeto de vida, visto que, com a crescente implantação da educação em tempo integral, tanto no nível fundamental como médio, surge como componente curricular o “Projeto de Vida”, fortemente direcionado à construção do indivíduo empresário e empreendedor de si mesmo.

Ao analisarmos os dados obtidos através dos questionários respondidos pelos participantes, percebemos que o primeiro questionário nos ajudou a perceber que a liberdade faz parte do universo vocabular dos participantes, mas ainda muito ligada a certa ideia que o senso comum tem dela. Na primeira questão, a maior parte dos participantes demonstrou entender a liberdade como “fazer o que se quer”. Uma ideia muito próxima daquela expressa na canção *Chiquita Bacana* que “só faz o que manda o seu coração”.

Quando a ideia de liberdade é confrontada com a questão da igualdade, na segunda pergunta, as respostas se tornam mais diversas, o que aproxima de certa forma essa noção prévia



com a ideia de Sartre, isto é, todos são igualmente livres? Todos são livres no sentido de que todos têm poder de escolha, mas a facticidade é diferente e é ela que vai estabelecer o que vai fazer com as condições impositivas, isto é, as forças internas e externas. Quem posiciona as decisões diante das condições na vida são o homem e a mulher por sua liberdade.

Na terceira pergunta, propusemos que os participantes relembressem alguma situação complicada, algum dilema moral que já se pôs diante deles e, assim, percebessem que a solução foi dada pela sua própria escolha diante do problema vivenciado.

Na quarta pergunta, buscamos introduzir no debate a percepção dos participantes de si mesmos em relação ao olhar dos outros, com a pergunta direcionada da seguinte maneira: “o que mais gosta e o que não gosta que pensem sobre você?”. Percebemos que o olhar dos outros colegas e o que eles pensam é bastante importante tanto do ponto de vista positivo como negativo para os participantes. Somente um deles declarou não se importar com o que os outros pensam.

A quinta pergunta buscava destacar, dessas reflexões da primeira fase do conteúdo programático do grupo de formação, o problema da responsabilidade. “O homem está condenado a ser livre”, afirma Sartre. Essa condenação é a responsabilidade que a liberdade acarreta. A noção de responsabilidade foi a mais difícil de introduzir sem oferecer respostas prontas aos participantes nesse momento.

Na fase seguinte, a utilização do filme *Escritores da Liberdade* visou provocar o debate em torno de situações-limite e da ação dos indivíduos. Como afirmava Sartre, a condição primordial da ação é a liberdade. Em cada situação-limite, os personagens precisavam fazer escolhas determinantes para suas vidas e agir, posicionando as dificuldades em sua relação com o mundo.

Há ainda o debate em torno do olhar do outro na construção do Para-Si de cada personagem, sobretudo na juventude e na situação em que se encontravam. Uma sala de aula que deveria integrar jovens de diferentes etnias, na verdade apenas colocou na mesma sala gente que se odiava justamente por motivos raciais.

A integração aconteceu, mas não por força da nova legislação, dos objetivos apontados pela “educação maior”, isto é, aquela descrita em documentos oficiais. E sim pela ação da professora, que agiu no sentido de não medir esforços para fazer com que seus alunos aprendessem e resistissem ao desprezo a que eram relegados. Não se submeteu à tirania do olhar dos colegas de trabalho, da hierarquia educacional e dos próprios estudantes que, ao longo da

trama, ao ouvirem a leitura confidente dos diários, se aproximaram ao perceber que tinham mais em comum entre si do que imaginavam. Há, portanto, o exercício da ação com responsabilidade.

Essa segunda fase buscou problematizar essa condição primordial da ação que é a liberdade. Buscava provocar nos participantes a percepção de que a liberdade se dá em cada situação, situações concretas da vida e, assim, propor que nessas situações concretas possa haver identificação, desafiando os alunos a dialogar sobre o problema e proporem respostas necessárias.

Na primeira pergunta do segundo questionário, visamos convidar os participantes a estabelecer a situação. Assim, eles puderam se posicionar sobre o cenário encontrado pela Sra. Gruwell no instituto *Wilson*, bem como a visão que todos tinham da escola e dos alunos. Ali temos um exemplo concreto de situação-limite. A liberdade emerge na ação da professora de buscar meios de aproximação dos estudantes diante dos abismos que os separavam, sejam raciais, sociais e comportamentais. Os alunos eram vistos como bárbaros e a professora como uma sonhadora despreparada.

Chama-nos a atenção o fato de que, dos dez participantes, somente três responderam que escolheriam desistir de dar aulas no instituto *Wilson*. Os outros sete respondem que não desistiriam, que agiriam diante das dificuldades. Dois chegam a afirmar que os ensinariam “mesmo se não quisessem”. É um resultado bastante animador, visto que a situação-limite apresentada no filme provocou nos estudantes a reflexão no sentido de agir para transformar aquela realidade. Foi importante para o acaloramento do debate a diversidade de posicionamentos apresentados pelos participantes.

A segunda questão traz a discussão acerca do olhar do outro na constituição mesma das nossas ações. No filme, como vimos, os professores e a diretora da escola tomam os alunos da turma de integração como “bárbaros”, “brutos”, pessoas em quem não vale a pena investir atenção. Até mesmo os livros destinados aos estudantes ficam na biblioteca, sem a devida distribuição, pois a diretora não acredita que eles serão capazes de cuidar deles. A professora teve que arranjar outro emprego para levantar fundos para adquirir os livros para os estudantes da sala 203.

Os alunos entre si também se viam como inimigos ou aliados, dependendo do grupo étnico ao qual pertencessem. Nesse ponto, os participantes foram convidados ao debate sobre essas formas negativas de ver aqueles estudantes e como a professora tomou uma postura decisória totalmente diferente. Ela resolveu agir para mudar aquela realidade. Todos os participantes conseguiram captar essa contradição presente no filme, entre a visão dos outros

profissionais e a visão da professora, e demonstraram concordar com a decisão da professora diante daquela realidade. Portanto, entenderam que faz parte da responsabilidade a ação transformadora.

A questão seguinte convidou os estudantes a se posicionarem acerca dos preconceitos presentes na trama, que é permeada pelo racismo e pela xenofobia. Pudemos perceber que o racismo é um preconceito estrutural e que está presente contra muitas etnias. Os estudantes latinos, negros, vietnamitas cultivavam um ódio racista e xenofóbico pautado no pertencimento aos seus respectivos grupos étnicos, em uma espécie de lealdade devida àquele grupo.

As ações educativas promovidas pela professora demonstraram para os seus alunos que aquelas diferenças mais os aproximavam do que os afastavam. Foi trazendo essa reflexão sobre o racismo a partir do holocausto que a professora criou esse clima de conscientização entre os seus alunos.

Os participantes do grupo detectaram o racismo como preconceito majoritário presente no filme, citado por nove dos dez participantes. O último salientou os preconceitos de forma geral. Na fala e na escrita dos participantes, a xenofobia é chamada pelos participantes de “violência étnica e disputa entre grupos”. No questionário, também ficou claro que a visão dos alunos mudou ao perceberem que as suas diferenças mais os aproximavam do que os distanciavam, pois todos, para além do ódio xenofóbico que cultivavam pautados numa lealdade destrutiva, se viram como vítimas de situações de opressão nas suas existências.

Na quarta questão, debatemos as atitudes propriamente ditas tomadas pela professora e suas consequências, desse modo enfatizando a questão da responsabilidade como elemento primordial sem o qual não existe liberdade. A responsabilidade universal que nos faz “carregar o peso do mundo inteiro”, como afirmava Sartre.

Aspectos diferentes foram enfatizados pelos estudantes nas respostas a essa questão, e cada um respondeu com a atitude que mais lhe chamou a atenção. O resultado das diferentes ações, no entanto, foi analisado de forma unânime, a de que tiveram como consequência a conscientização e aproximação mais tolerante e solidária dos estudantes entre si.

A última questão exigiu dos participantes um posicionamento individual e argumentativo, sobre o olhar que cada estudante tem em relação aos seus colegas para os quais olham e por quem são olhados, e que atitudes tomariam para mudar aquilo que os incomoda nos outros e em si mesmos. Quatro dos dez participantes acreditam não ser possível imprimir

mudanças no comportamento alheio. Os outros seis acreditam ser possível modificar comportamentos ruins no outro, através do diálogo. Todos, no entanto, apontaram alguma característica que mudariam em si mesmos.

Pudemos perceber um importantíssimo avanço na reflexão ética dos nossos estudantes nesse ponto. Pelo menos seis dos participantes foram taxativos em recorrer ao diálogo como ferramenta de mediação nos momentos difíceis de convivência. Outros dois participantes deram respostas ambíguas e dois foram taxativos no sentido oposto aos seis citados. Consideramos, portanto, que os participantes entenderam que o comportamento ético indica o caminho da não violência.

Por seu turno, a reflexão sobre o comportamento individual reflete a percepção de si no entorno, ou seja, o próprio reconhecimento no olhar do outro. Os participantes declararam que gostariam de mudar em si aquilo que reconhecem de si na convivência com os colegas. Esse é um ponto importante quando da reflexão acerca da fenomenologia do olhar em Sartre. Enfatizar o diálogo e a tolerância como o caminho a ser trilhado na resolução de conflitos interpessoais é desencantar o uso da violência.

Finalizamos a coleta de dados com o questionário final, que buscava, juntando-se aos anteriores, verificar a aprendizagem acerca dos conceitos de liberdade com responsabilidade, bem como os conceitos a ele subjacentes que foram discutidos no decorrer do grupo de formação e suas contribuições para a formação ética dos participantes.

A primeira pergunta avaliou a aprendizagem do principal conceito, o de liberdade. Percebemos que, pelas respostas dos estudantes, a aprendizagem foi satisfatória, visto que em todas as dez respostas a liberdade está definida como poder de escolhas diante das situações que vivenciamos.

A segunda pergunta direcionava-se ao conceito de responsabilidade, tão adjacente ao conceito de liberdade. A partir da afirmação de Sartre de que “Carregamos o peso do mundo inteiro”, refletimos sobre a responsabilidade que nossas ações acarretam sobre as outras pessoas, o que nos faz responsáveis pelos outros também. Consideramos, pelas respostas dos estudantes, que a reflexão sobre essa responsabilidade foi satisfatória, com ênfase maior nas pessoas próximas.

Contudo, a reflexão da responsabilidade universal, isto é, a responsabilidade tal que nossas atitudes podem afetar até mesmo quem não nos cerca, ficou a cargo imediato da política. Podemos perceber isso na resposta do participante número quatro, que associou a

responsabilidade universal à escolha de um presidente da república, introduzindo, assim, um debate mais político.

A terceira pergunta direciona-se à afirmação de Sartre de que “A existência precede a essência”, isto é, à ideia de que não há natureza humana nem condição que preceda o projeto de ser dos homens e mulheres, estando eles lançados no mundo. A essência do ser humano é o seu projeto, aquilo que ele se torna por sua liberdade, que se traduz nas suas escolhas de vida. Percebemos nos dez participantes que essa reflexão foi satisfatória, visto que houve a compreensão de que o ser humano não é precedido por nada e nem é definido a não ser por sua liberdade.

A quarta pergunta buscou verificar a relação entre a liberdade e as atitudes de má-fé: pode alguém ser influenciado a tomar atitudes prejudiciais? E se pode, qual o papel da responsabilidade nesse fato? Se alguém busca escusas, seja no outro, nas circunstâncias ou no destino, foge à própria liberdade e à responsabilidade que ela acarreta, assumindo, assim, uma atitude de má-fé.

Notamos nas respostas que os participantes reconhecem que há influência das outras pessoas na adoção de atitudes mesmo que prejudiciais. Entretanto, reconhecem que buscar responsabilizar o outro, as circunstâncias ou outros fatores não é uma postura autêntica.

Na quinta pergunta, insistimos na definição do conceito de má-fé, no qual homens e mulheres fogem ou temem a própria liberdade, não assumindo sua responsabilidade ante ao mundo, buscando justificativas para suas ações ou omissões nos outros, nas circunstâncias ou no destino.

Esse conceito é o mais difícil de ser trabalhado, pois, no senso comum, a má-fé significa enganar os outros. Na má-fé sartreana, o primeiro a ser enganado pela atitude de má-fé é a própria pessoa. E, mais ainda, a má-fé, como vimos anteriormente, tem a ver com o papel inautêntico que assumimos a cada dia em sociedade.

Contudo, consideramos que, do ponto de vista da discussão ética, o conceito de má-fé contribuiu satisfatoriamente para a reflexão em torno da nossa responsabilidade para com os outros e com o mundo que nos cerca.

Por fim, a sexta pergunta buscava analisar a reflexão dos estudantes acerca do projeto de vida. Na visão sartreana, cada ser humano se projeta no seu vir a ser. Aquilo que sua consciência projeta, aquilo que suas escolhas fizerem dele, daí resulta o projeto que cada pessoa tem de si. Por isso a pergunta indaga o que o participante projeta ser no futuro, mas também

quais atitudes ele tem em mente que podem ter como consequência a assunção desse mesmo projeto.

As respostas variaram bastante, vão desde metas mais imediatas, como ingressar em uma escola profissionalizante, o que significa ser aprovado em uma seleção para uma escola modelo que prepara os jovens para uma profissão, até metas de mais longo prazo, como fazer uma faculdade e ter uma profissão de nível superior, “ter um bom emprego”, “comprar uma casa”, entre outros. Há ainda o participante 3, que ainda tem dúvidas. Mas todos responderam que o caminho para atingir o que projetam é o caminho dos estudos. O que é bastante animador para nós professores!

## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Trad. Alfredo Bosi. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ALMEIDA, Rodrigo Davi. A Revista *Les Temps Modernes* e o Terceiro Mundo (1945-2016). *In: CASTRO, Fabio Caprio Leite; NORBERTO, Marcelo. (orgs.) Sartre hoje: volume*. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2017. p. 69-97.
- BENDER, William. **Aprendizagem Baseada em Projetos: Educação Diferenciada para o século XXI**. Porto Alegre: Penso, 2014.
- BORNHEIM, Gerd. **Sartre: Metafísica e Existencialismo**. São Paulo: Perspectiva, 1971.
- BRANDÃO, Junito de Souza. **Dicionário Mítico-Etimológico**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BRISKIEVICZ, Danilo Arnaldo. A Escola-Medusa: O Olhar do Outro e a Educação em Jean-Paul Sartre. **Educação**, Santa Maria, v. 43, n. 2, p. 235-246, abr/jun. 2018.
- CARVALHO, Adalberto Dias de. Filosofia e Formação Pessoal: Uma Problemática Central Para a Filosofia da Educação. *In: SEVERINO, A.; LORIERI, M.; GALLO, S. (orgs.). O Papel Formativo da Filosofia*. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.
- CEARÁ. Secretária da Educação do Estado do Ceará. **Documento Curricular Referencial do Ceará: educação infantil e ensino fundamental / Secretária da Educação do Estado do Ceará**. Fortaleza: SEDUC, 2019.
- CERLETTI, Alejandro. **O Ensino de Filosofia como Problema Filosófico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- COHEN-SOLAL, Annie. **Sartre**. 2. ed. Porto Alegre: L&PM, 2008.
- CORTELLA, Mário Sérgio. **Educação, Convivência e Ética: Audácia e Esperança**. São Paulo: Cortez, 2015.
- DOSSE, François. **A Saga dos Intelectuais Franceses, volume I: À Prova da História (1944/1968)**. São Paulo: Estação Liberdade, 2021.
- EEF ANA ALBUQUERQUE CAMPOS (Pacatuba-CE). **Projeto Político Pedagógico**. Pacatuba-CE: 2022.

FABRI, Marcelo. Intencionalidade e Moralidade: O humanismo de J.-P. Sartre. *In*: ECKER, Diego; SALVETTI, Ézio Francisco (orgs). **Existência e Liberdade: Diálogos Filosóficos e Pedagógicos em Jean-Paul Sartre**. Passo Fundo: IFIBE, 2013. p. 45-62.

FOLSCHEID, Dominique; WUNEMBURGER, Jean-Jacques. **Metodologia Filosófica**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FRANKLIN, K. **Filosofia no Ensino Fundamental**. Curitiba: Intersaberes, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GALLO, Sílvio. **Metodologia do Ensino de Filosofia: Uma Didática para o Ensino Médio**. Campinas-SP: Papirus, 2012a.

GALLO, Sílvio. As Múltiplas Dimensões do Aprender. *In*: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA: APRENDIZAGEM E CURRÍCULO - COEB, 2012, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: COEB, 2012b.

GALLO, Sílvio. A Filosofia e as Novas Fronteiras da Formação. *In*: SEVERINO, A.; LORIERI, M.; GALLO, S. (orgs.). **O Papel Formativo da Filosofia**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

GALLO, Sílvio; LIMONGELLI, Rafael Moraes. “Infância maior”: linha de fuga ao governo democrático da infância. **Educ. Pesqui**, São Paulo, v. 46, e236978, 2020.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis: Vozes, 2015.

HILGERT, Luiza Helena. Écrire pour son époque: Sartre e as questões do nosso tempo. *In*: CASTRO, Fábio Caprio Leite de; NORBERTO, Marcelo S. (orgs). **Sartre Hoje: volume 2**. Porto Alegre: Fi, 2017. p. 11-34.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOOKS, bell. **Ensinando a Transgredir: A Educação como Prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, bell. **Ensinando Pensamento Crítico: Sabedoria Prática**. São Paulo: Elefante, 2020.

KANT, Immanuel. Resposta à Questão: O que é Esclarecimento? Trad. Marcos Pugliesi. **Cognitio**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 145-154, jan./jun. 2019.

KOHAN, Walter Omar. **Filosofia: o paradoxo de aprender e ensinar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.



- LEVY, Bernard-Henri. **O Século de Sartre: Inquérito Filosófico**. Trad. Jorge Barros. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- LIMA, Alceu Amoroso. **O Existencialismo e outros mitos do nosso tempo**. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1956.
- LIMA, Márcio Antônio Cardoso. **A Pesquisa-ação e o Ensino de Filosofia**. Curitiba: CRV, 2013.
- LISBOA, André Sales de Abreu. **Saber Aprender: desenvolvendo competências filosóficas de leitura, escrita e argumentação no ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2019.
- LISPECTOR, Clarice. **Uma Aprendizagem ou o Livro dos Prazeres**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- LOPES, Fátima Maria Nobre; SILVA FILHO, Adauto Lopes. A Ontologia do Trabalho: O Paradigma Neoliberal e Suas Consequências na Educação Escolar. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 45, n.1, p. 81-95, jan/abr. 2020.
- LOPES, Samuel Nobre; SILVA FILHO, Adauto Lopes. O fetichismo da mercadoria como princípio de realidade e a educação emancipatória dos sentidos. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, Ano 44, nº 87, p. 165-173, jan./abr. 2022.
- LORIERI, Marcos Antônio. **Filosofia: Fundamentos e Métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.
- LOTTMAN, Herbert R. **A Rive Gauche: Escritores, Artistas e Políticos em Paris, 1974-1953**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.
- MELO, Nélio Vieira de. Educação e Engajamento a Partir de Sartre. *In*: ECKER, Diego; SALVETTI, Ézio Francisco (orgs). **Existência e Liberdade: Diálogos Filosóficos e Pedagógicos em Jean-Paul Sartre**. Passo Fundo: IFIBE, 2013. p. 11-44.
- MÉZÁROS, István. **A Obra de Sartre: Busca da Liberdade e Desafio da História**. São Paulo: Boitempo, 2012.
- PENHA, João. **O que é Existencialismo**. São Paulo: Brasiliense, 2017.
- PERDIGÃO, Paulo. **Existência e Liberdade: Uma introdução à filosofia de Sartre**. Porto Alegre: L&PM, 1995.
- REYNOLDS, Jack. **Existencialismo**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- ROCHA, João Luiz de Souza. **O Ensino de Filosofia no Ensino Fundamental: Formação e Contraconduta**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2019.
- RODRIGO, Lúcia Maria. **Filosofia em Sala de Aula: Teoria e Prática para o Ensino Médio**. Campinas: Autores Associados, 2009.

- RODRIGUES, Fabrício Ramos. **Filosofia no Ensino Fundamental II: Práticas Argumentativas e Civilidade**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do ABC, São Bernardo do Campo, 2019.
- SANTIAGO, Silvana Maria. **Absurdidade, Liberdade e Formação Humana em Sartre**. Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.
- SARTRE, Jean-Paul. **Situações III**. Lisboa: Europa-América, 1971.
- SARTRE, Jean-Paul. **Verdade e Existência**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.
- SARTRE, Jean-Paul. **Em defesa dos intelectuais**. São Paulo: Ática, 1994.
- SARTRE, Jean-Paul. **Crítica da Razão Dialética**. Rio de Janeiro: DP&S, 2002.
- SARTRE, Jean-Paul. **O existencialismo é um humanismo**. Petrópolis: Vozes, 2014a.
- SARTRE, Jean-Paul. **O Ser e o Nada: ensaio de ontologia fenomenológica**. Petrópolis: Vozes, 2014b.
- SARTRE, Jean-Paul. **Que é a Literatura**. Petrópolis: Vozes, 2015a.
- SARTRE, Jean-Paul. **A Náusea**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015b.
- SARTRE, Jean-Paul. **A Idade da Razão**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2017.
- SARTRE, Jean-Paul. **As Palavras**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2018.
- SARTRE, Jean-Paul. **Entre Quatro Paredes**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.
- SAVATER, Fernando. **A importância da Escolha**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2004.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Como ler um texto de filosofia**. São Paulo: Paulus, 2008.
- SILVA, Franklin Leopoldo e. **Sartre e o Humanismo**. São Paulo: Almedina, 2019.
- SILVA, Luciano Donizetti da. Existencialismo e Educação – A Filosofia Sartriana da Liberdade como Fundamento Pedagógico? **Aprender – Cadernos de Filosofia e Psicologia da Educação**, Vitória da Conquista, Ano III, n. 4, p. 175-200, 2005.
- SILVA FILHO, Adauto Lopes da; LOPES, Fátima Maria Nobre. O Paradoxo da Educação Brasileira: uma Relação Antagônica Entre o Princípio de Realidade e o Princípio de Desempenho. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 18, n. 59, p. 1022-1040, out./dez. 2018.
- VALE, Jocilaine Moreira Batista do. **O Ensino da Filosofia na Educação Básica: uma experiência no município de Pacatuba a partir da perspectiva de Mathew Lipman**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Ética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

VERNANT, Jean-Pierre. **O Universo, Os Deuses, Os Homens**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

## **APÊNDICE A - PROJETO DE PESQUISA NA ESCOLA - GRUPO DE FORMAÇÃO: LIBERDADE COM RESPONSABILIDADE NA RELAÇÃO COM O OUTRO**

### **Introdução**

A sociedade brasileira atual tem exigido cada vez mais o debate em torno da ética. Questões tais como honestidade e justiça são sempre latentes. As nossas ações são cotidianamente postas em questão, visto que, historicamente, nosso país lida com problemas relativos às ações das pessoas em diferentes escalas, tais como a violência, a corrupção, a ausência de humanidade para com o outro.

Tais questões são especialmente preocupantes quando se trata dos estudantes, nossos jovens que, durante a sua vida escolar, são instados a aprender e vivenciar os valores morais e sociais, mas de uma forma moldada, como se devessem seguir unilateralmente normas estabelecidas pela sociedade, porém de um modo padronizado que, muitas vezes, os impede de pensar e refletir sobre a sua existência no mundo e as suas próprias ações.

Não obstante, há uma preocupação nas políticas e legislações educacionais em defender princípios que possam levar os jovens a uma formação ética e cidadã. A título de exemplo, podemos citar a LDB - Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) que reza, no seu artigo 2º: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Podemos perceber que há uma preocupação com a formação do cidadão, cujo caminho aponta para uma formação voltada para a liberdade e a solidariedade, tendo em vista um compromisso ético para como o outro. Essa formação perpassa sempre a questão dos valores que permeiam a sociedade e que incidem sobre os indivíduos.

Nesse sentido, impõe-se a questão da responsabilidade, do compromisso ético que possuímos uns com os outros. Aqui podemos remeter ao ensino de filosofia na educação básica, com destaque ao pensamento do filósofo francês Jean-Paul Sartre (1905-1980), para quem a liberdade é propriamente o homem e a mulher. Somos livres e, mais ainda, somos “condenados a sermos livres” (SARTRE, 2014, p. 24), pois carregamos conosco, a cada decisão que tomamos na nossa vida, “o peso do mundo inteiro” (SARTRE, 2014, p. 20). Dito de outro modo, o ser humano é livre e faz escolhas o tempo todo, em cada situação que vivencia, ao passo que se

torna um ser, pois, como afirma o pensador, “a existência precede a essência” (SARTRE, 2014, p. 19). O homem e a mulher são seres sem determinantes, é um perpétuo devir.

Do mesmo modo, segundo o autor, somos seres-para-os outros. O outro é aquele que me vê, minha relação com o outro e a dele comigo é compromissada, sem intermédios e determinações. Somos seres de reciprocidade. E essa reciprocidade é com compromisso ético entre mim e o outro, que não pode ser intermediado. Portanto, a alteridade em Sartre é eminentemente ética.

A partir dessas considerações, levantamos o seguinte questionamento: no ensino de filosofia, como parte do seu conteúdo, é possível resgatarmos, no pensamento de Sartre sobre os conceitos de liberdade e responsabilidade, elementos para uma reflexão dos jovens em torno da sua formação ética e cidadã?

A nossa hipótese em torno dessa questão consiste numa conjectura de que o pensamento de Sartre poderá auxiliar sim para a obtenção dessa formação, uma vez que os delineamentos postos pelo filósofo, principalmente na sua obra “O Existencialismo é um Humanismo” sobre os conceitos de liberdade e responsabilidade, não se tratam simplesmente de normas prescritivas voltadas para as ações dos jovens, e sim proporcionam elementos de reflexões para eles pensarem as suas ações e o uso da liberdade nas suas escolhas com responsabilidade.

Aqui podemos falar de uma educação engajada, permeada por um compromisso ético que se dá no âmago da reciprocidade com o outro, pois, se tomo consciência de que a minha liberdade é a liberdade do outro, meu comportamento perante o outro se torna mais humano e solidário. Portanto, uma educação engajada no sentido sartreano irá se preocupar muito mais com o ser do indivíduo e sua reciprocidade e alteridade do que com modelos e paradigmas preestabelecidos.

### **Objetivo geral**

Investigar quais são as contribuições da filosofia lecionada em nível fundamental para a formação ética dos jovens estudantes, notadamente acerca das concepções de liberdade e responsabilidade, para que se possam proporcionar elementos de reflexão dos jovens em torno das suas escolhas ao ponto de levá-los a ações autônomas, cidadãs e éticas, para além de qualquer norma prescritiva, tomando como referencial teórico o pensamento de Jean-Paul Sartre.

### **Objetivos específicos**

- Sensibilizar os estudantes para que, de modo ativo, possam delimitar as suas próprias noções e significações sobre a liberdade com responsabilidade enquanto problemas filosóficos;
- Promover uma compreensão dos alunos sobre as concepções de liberdade, de responsabilidade e de reciprocidade a partir do pensamento de Sartre;
- Verificar, durante e ao final do bimestre, de que forma os alunos participantes do grupo de formação se apropriaram das concepções de liberdade com responsabilidade de discussões, exibição de filmes e realização de oficina de leitura;
- Avaliar a aprendizagem dos conceitos propostos pelo autor.

### **Público-alvo**

Estudantes do nono ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública municipal localizada na região metropolitana de Fortaleza-CE.

### **Período de desenvolvimento do projeto**

Outubro a dezembro de 2022, correspondendo ao quarto bimestre do ano letivo.

### **Competência geral do DCRC**

COMPETÊNCIA Nº 6: Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

COMPETÊNCIA Nº 9: Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

## Temas integradores do DCRC

- Educação em direitos humanos.
- Educação para a paz.

## Metodologia de desenvolvimento do projeto

Este projeto educacional e filosófico tem forte ênfase no envolvimento e na autonomia intelectual dos educandos, sem prescindir da figura do professor, que é o facilitador de todo o processo. Entendemos que a eficácia do ensino de filosofia exige uma perspectiva ativa dos alunos, além da necessidade de cooperação. sendo assim incompatível com a lógica tradicional da educação, chamada por Paulo Freire de “bancária” e por Silvio Gallo de explicativa. Será executado conforme as seguintes fases:

FASE 1: SENSIBILIZAÇÃO: Essa fase, também chamada por Bender (2014, p. 43) de “âncora”, introduz o projeto ao chamar a atenção dos alunos e provocar neles o interesse necessário pelo tema, além de fornecer informações necessárias para introduzir o debate em torno dos conceitos de liberdade, responsabilidade e reciprocidade, especialmente na perspectiva apresentada pelo existencialismo sartreano.

Nessa fase, os alunos serão reunidos em círculo e serão convidados a fazer a leitura individual, primeiramente e depois coletiva, do texto a seguir, presente na obra *O existencialismo é um humanismo* de Sartre:

### TEXTO I

Chiquita Bacana lá da Martinica  
 Se veste com uma  
 Casca de banana nanica  
 Chiquita Bacana lá da Martinica  
 Se veste com uma  
 Casca de banana nanica  
 Não usa vestido, não usa calção  
 Inverno pra ela é pleno verão  
 Existencialista (com toda razão!)  
 Só faz o que manda o seu coração  
 (Braguinha)

### TEXTO II

“Estamos sós e sem desculpas.

É o que traduzirei dizendo que o homem está condenado a ser livre. Condenado porque não criou a si próprio; e, no entanto, livre porque, uma vez lançado ao mundo, é responsável por tudo o que fizer.”

Tanto nessa como nas demais fases, o professor atuará como facilitador do debate, o pensamento autônomo dos alunos para que esses experimentem e elaborem os problemas surgidos nas discussões e lançará luz nos conceitos para que novas formas de ver e solucionar esses problemas possam surgir a partir da criatividade dos estudantes.

**FASE 2: PROBLEMATIZAÇÃO:** Nessa fase os alunos serão convidados a debater sobre situações-problema propostas pelo professor a partir do filme *Escritores da Liberdade*<sup>26</sup>, de modo que os alunos possam detectar na trama tensões raciais, formação de grupos, o olhar dos adolescentes entre si, decisões e escolhas difíceis que os adolescentes tomam no decorrer do filme.

Aspectos tais como poder de decisão, consequências das escolhas, relacionamento com os outros, especialmente questões relacionadas a amizade, autoimagem, violência e preconceitos estarão presentes. Aqui o tema da liberdade com a responsabilidade ganhará os contornos de problema filosófico. Uma vez que já temos o interesse dos alunos, é o momento de apresentar diferentes pontos de vista sobre as situações, pois, como aprendemos com Sartre, a liberdade se dá em situação.

**FASE 3: OFICINA DE LEITURA FILOSÓFICA:** Nessa fase, os alunos terão contato mais direto com o pensamento do filósofo Sartre sobre a liberdade e a responsabilidade. Realizaremos junto aos estudantes uma oficina de leitura filosófica de um trecho da obra *O existencialismo é um humanismo* de Sartre.

**FASE 4: CONCEITUAÇÃO:** Nessa fase os alunos farão um debate a partir daquilo que foi aprendido na oficina de leitura filosófica de um excerto da obra *O Existencialismo é um Humanismo*. Os alunos demonstrarão sua habilidade na detecção e manejo dos conceitos de liberdade e responsabilidade.

O trabalho conceitual estará no centro do debate, tendo o professor como facilitador. Poderão, tendo por base os conceitos propostos por Sartre, criar, recriar acrescentar e ressignificar as noções que compõem os conceitos. Nessa fase, portanto, o grupo de formação realizará uma oficina filosófica com produção escrita e debates.

---

<sup>26</sup> ESCRITORES da Liberdade. Direção: Richard LaGravenese. Produção: Danny DeVito, Michael Shamberg e Stacey Sher. Roteiro: Richard LaGravenese, Erin Gruwell, Freedom Writers. Alemanha/EUA: Paramount Pictures, 2007. CD-ROM.



### Cronograma de atividades por fase

<b>Período</b>	4º Bimestre letivo (outubro, novembro e dezembro)
<b>Fase 1: Sensibilização</b>	3h/aula
<b>Fase 2: Problematização</b>	6h/aula
<b>Fase 3: Oficina de leitura</b>	6h/aula
<b>Fase 4: Conceituação</b>	6h/aula
<b>Avaliação</b>	3h/aula
<b>TOTAL:</b>	<b>24h/aula</b>

### Avaliação

Quando falamos em avaliação educacional, muitas vezes pensamos em analisar o que foi feito pelos alunos e atribuir-lhes uma nota. Essa visão da avaliação é ambígua, principalmente em se tratando da aprendizagem baseada em um projeto filosófico repleto de aspectos subjetivos como este que propomos.

O artigo 24 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/1996, já aponta para que haja na avaliação prevalência de aspectos qualitativos sobre os quantitativos. Desse modo, a avaliação do projeto será feita considerando a participação dos alunos ao longo do processo.

Os alunos também deverão avaliar o processo de realização do projeto. Para tanto, será aplicado um questionário final para que respondam sobre o que aprenderam no projeto, especialmente sobre os conceitos, o contexto histórico e filosófico em que se situa o existencialismo e se conseguem projetar em suas vidas cotidianas aquilo que aprenderam com a filosofia de Sartre.

### Recursos

<b>DIDÁTICOS</b>	<b>LOGÍSTICOS</b>	<b>TECNOLÓGICOS</b>	<b>HUMANOS</b>
------------------	-------------------	---------------------	----------------

Xerox	Espaço físico da sala de aula e do pátio da escola	Projektor de Slides	Professores Estudantes Gestores escolares Famílias
Papel ofício A4		Notebook	
Cartolina		Leitor de Blue-Ray	
Papel Madeira			
Canetinha			
Giz de Cera			
Impressões coloridas			

### QUESTIONÁRIO PARA A FASE DE SENSIBILIZAÇÃO

#### TEXTO I

Chiquita Bacana lá da Martinica

Se veste com uma

Casca de banana nanica

Chiquita Bacana lá da Martinica

Se veste com uma

Casca de banana nanica

Não usa vestido, não usa calção

Inverno pra ela é pleno verão

Existencialista (com toda razão!)

Só faz o que manda o seu coração

(Braguinha)

#### TEXTO II

“Estamos sós e sem desculpas. É o que traduzirei dizendo que o homem está condenado a ser livre. Condenado porque não criou a si próprio; e, no entanto, livre porque, uma vez lançado ao mundo, é responsável por tudo o que fizer” (SARTRE, 2014, p. 19).

1. Para você, o que significa ser livre?
2. Todas as pessoas são igualmente livres?

3. Chiquita bacana era livre por quê?
4. O que você mais gosta e o que você menos gosta que os seus colegas pensem sobre você?

### **QUESTIONÁRIO SOBRE O FILME ESCRITORES DA LIBERDADE**

- 1- O filme Escritores da liberdade trata da história da professora Erin Gruwell, uma jovem professora que chega ao instituto Wilson, uma escola norte-americana sobre a qual uma nova lei de integração racial incide. Como a professora se sente ao se deparar com os conflitos existentes? Se fosse você, como se sentiria?
- 2- Jean-Paul Sartre afirma que “é pelo olhar do outro que me constituo como ser humano”. O que a professora percebe quanto ao olhar dos outros professores e funcionários da escola sobre ela e sobre seus alunos? A professora Gruwell compartilha do mesmo modo de ver os estudantes? Você concorda mais com a professora ou com os colegas de trabalho dela?
- 3- Quais preconceitos podemos detectar na trama do filme? Esses preconceitos existem entre os alunos também? Ao final do filme, há mudança nos alunos nesse quesito?
- 4- Segundo o autor que estamos estudando, Jean-Paul Sartre, “a condição primordial para a ação é a liberdade”. Assim sendo, quais foram as atitudes tomadas pela professora diante do cenário encontrado na escola? Essas atitudes modificaram pensamentos e atitudes nos seus alunos?
- 5- Ainda segundo Sartre: “não importa o que fizeram de você, importa o que você faz com o que fizeram de você”. Desse modo, quais atitudes você tomaria para mudar comportamentos dos seus colegas? E sobre você mesmo?

### **QUESTIONÁRIO FINAL**

Tomando por base os conhecimentos adquiridos por você durante esse projeto sobre o Existencialismo e sobre o pensamento do filósofo francês Jean-Paul Sartre, responda ao questionário a seguir:

- 1- Considerando o que estudamos sobre a liberdade segundo o filósofo francês Sartre, o que significa a liberdade?
- 2- Segundo Sartre, “carregamos o peso de toda a humanidade”. O que significa dizer que as nossas escolhas nos fazem responsáveis por toda a humanidade?
- 3- Sartre afirmava que “A existência precede a essência”. Por quê? Isso interfere de alguma forma nas nossas atitudes?
- 4- As pessoas podem ser influenciadas por outras a tomarem atitudes prejudiciais? A pessoa influenciada é responsável por deixar-se influenciar?
- 5- Segundo Sartre, quando fugimos da nossa própria liberdade, agimos de Má-Fé. Que atitudes uma pessoa pode tomar que podem ser consideradas Má-Fé no sentido dado por Sartre?
- 6- Você possui um projeto de vida? O que você deseja ser tornar no futuro? Quais escolhas você acha que são necessárias para este projeto de vida?

### **RESUMO DO FILME ESCRITORES DA LIBERDADE**

Em um país como os Estados Unidos, aparentemente a terra da liberdade, o que existe, na verdade, são territórios restritos, demarcados por cada etnia aí representada, compondo um caldeirão étnico-cultural em constante ebulição. Todas as tribos acalentam a ilusão de ter que lutar contra o outro; sempre há um inimigo à espreita, o alvo de perseguições do momento.

É neste cenário caótico que a Professora Erin Gruwell, filha de um antigo defensor dos direitos civis durante os distúrbios raciais sérios que abalaram a cidade de Los Angeles, na Califórnia, em 1992, se vê diante do desafio de educar um grupo de alunos aceito

compulsoriamente na Escola Wilson, após a criação de uma lei de integração racial, aprovada pela Secretaria de Educação.

Nesta classe do primeiro ano colegial, brancos, negros, hispânicos e asiáticos são obrigados a conviver no mesmo espaço. Na própria sala de aula, a de número 203, eles criam pequenos guetos, com fronteiras bem estabelecidas. Recém-graduada, Erin, magnificamente interpretada por Hilary Swank, chega à escola repleta de sonhos e ideais românticos.

Previsivelmente, ela é recepcionada por uma realidade completamente diferente da que imagina; aí ela não encontra ativistas sociais, mas sim uma juventude completamente marginalizada; não se depara com professores e diretores liberais e dispostos a acolher a nata da alteridade; ao invés disso, tem diante de si um universo preconceituoso e resistente.

A própria disciplina que lhe cabe lecionar, a língua e a literatura inglesas, parece deslocada diante desse contexto. Como impor a essa esfera multirracial, composta por grupos aparentemente tão diversificados e distintos, uma linguagem considerada estrangeira por eles e, mais que isto, um instrumento de manipulação política?

Em seu primeiro dia de aula, Erin já se depara com uma antevisão do universo violento e caótico que a aguarda. A escola, que já havia sido um centro de excelência e agora testemunha a perda de seus “melhores alunos”, depois do ingresso de alunos que, para os demais professores e profissionais do Instituto Wilson, representam a escória da sociedade, se transformou em cenário de constantes combates de gangues.

Diante dessa realidade nada romântica, Erin questiona sua vocação e o papel do educador, principalmente quando seu pai reage negativamente ao seu projeto de lecionar para esses garotos. Mas, a partir do momento em que uma caricatura desenhada por um dos alunos, com o objetivo de humilhar um dos estudantes negros, vai parar em suas mãos, ela inicia uma nova trajetória de descobertas e revelações.

Desse momento em diante, a jovem mestra passa a encontrar caminhos alternativos para sensibilizar seus alunos, através de um inusitado paralelo entre o contexto racial atual nos Estados Unidos e o Holocausto, praticado durante a Segunda Guerra Mundial contra judeus, negros e outras raças consideradas inferiores pelos nazistas.

Através dessa repentina analogia, Erin começa a transmitir a esses jovens noções fundamentais sobre tolerância, respeito, aceitação das diferenças e convivência pacífica. Ela desenvolve, então, um método que parte da realidade de cada aluno, expressa por meio da escrita e da leitura.

Essa surpreendente história, transposta para o cinema pelo diretor Richard Lagravenese, se baseia em fatos, retratados no livro *Diário dos Escritores da Liberdade*, publicado em 1999, a partir dos diários desenvolvidos pelos jovens, estimulados por Erin a representar nesses cadernos suas trajetórias existenciais. Aos poucos, esses textos despertam nos estudantes uma visão diferente do outro, até então visto apenas como o inimigo. Eles percebem que, entre eles, há mais coisas em comum do que poderiam imaginar.

## REFERÊNCIAS

FILME: ESCRITORES da Liberdade. Direção de Richard Lagravenese. Roteiro: Richard Lagravenese. EUA/Alemanha: Paramount Pictures, 2007. (127 min.).

RESUMO: SANTANA, Ana Lúcia. **Escritores da Liberdade**. Disponível em: <https://www.infoescola.com/cinema/escritores-liberdade/>. Acesso em: 22 out. 2022.

## O EXISTENCIALISMO É UM HUMANISMO

O existencialismo ateu, que eu represento, é mais coerente. Afirma que, se Deus não existe, há pelo menos um ser no qual a existência precede a essência, um ser que existe antes de poder ser definido por qualquer conceito: este ser é o homem, ou, como diz Heidegger, a realidade humana. O que significa, aqui, dizer que a existência precede a essência? Significa que, em primeira instância, o homem existe, encontra a si mesmo, surge no mundo e só posteriormente se define. O homem, tal como o existencialista o concebe, só não é passível de uma definição porque, de início, não é nada: só posteriormente será alguma coisa e será aquilo que ele fizer de si mesmo. Assim, não existe natureza humana [...]. O homem é tão-somente, não apenas como ele se concebe, mas também como ele se quer; como ele se concebe após a existência, como ele se quer após esse impulso para a existência. O homem nada mais é do que aquilo que ele faz de si mesmo: é esse o primeiro princípio do existencialismo. É também a isso que chamamos de subjetividade: a subjetividade de que nos acusam. Porém, nada mais queremos dizer senão que a dignidade do homem é maior do que a da pedra ou da mesa. Pois queremos dizer que o homem, antes de mais nada, existe, ou seja, o homem é, antes de mais nada, aquilo que se projeta num futuro, e que tem consciência de estar se projetando no futuro. De início, o homem é um projeto que se vive a si mesmo subjetivamente ao invés de musgo,

podridão ou couve-flor; nada existe antes desse projeto; não há nenhuma inteligibilidade no céu, e o homem será apenas o que ele projetou ser. Não o que ele quis ser, pois entendemos vulgarmente o querer como uma decisão consciente que, para quase todos nós, é posterior àquilo que fizemos de nós mesmos. Eu quero aderir a um partido, escrever um livro, casar-me, tudo isso são manifestações de uma escolha mais original, mais espontânea do que aquilo a que chamamos de vontade. Porém, se realmente a existência precede a essência, o homem é responsável pelo que é. Desse modo, o primeiro passo do existencialismo é o de pôr todo homem na posse do que ele é de submetê-lo à responsabilidade total de sua existência. Assim, quando dizemos que o homem é 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. A palavra subjetivismo tem dois significados, e os nossos adversários se aproveitaram desse duplo sentido. Subjetivismo significa, por um lado, escolha do sujeito individual por si próprio e, por outro lado, impossibilidade em que o homem se encontra de transpor os limites da subjetividade humana. É esse segundo significado que constitui o sentido profundo do existencialismo. Ao afirmarmos que o homem se escolhe a si mesmo, queremos dizer que cada um de nós se escolhe, mas queremos dizer também que, escolhendo-se, ele escolhe todos os homens. De fato, não há um único de nossos atos que, criando o homem que queremos ser, não esteja criando, simultaneamente, uma imagem do homem tal como julgamos que ele deva ser. Escolher ser isto ou aquilo é afirmar, concomitantemente, o valor do que estamos escolhendo, pois não podemos nunca escolher o mal; o que escolhemos é sempre o bem e nada pode ser bom para nós sem o ser para todos. Se, por outro 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 a 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 apenas engajando a mim mesmo: quero resignar-me por todos e, portanto, a minha decisão engaja toda a humanidade. Numa dimensão mais individual, se quero casar-me, ter filhos, ainda que esse casamento dependa exclusivamente de minha situação, ou de minha paixão, ou de meu desejo, escolhendo o casamento estou engajando não apenas a mim mesmo, mas a toda a humanidade, na trilha da monogamia. Sou, desse modo, responsável por mim mesmo e por todos e crio determinada imagem do homem por mim mesmo escolhido; por outras palavras: escolhendo-me, escolho o homem.

Tudo isso permite-nos compreender o que subjaz a palavras um tanto grandiloquentes como angústia, desamparo, desespero. Como vocês poderão constatar, é extremamente simples. Em primeiro lugar, como devemos entender a angústia? O existencialista declara frequentemente que o homem é angústia. Tal afirmação significa o seguinte: o homem que se engaja e que se dá conta de que ele não é apenas aquele que escolheu ser, mas também um legislador que escolhe simultaneamente a si mesmo e a humanidade inteira, não consegue escapar ao sentimento de sua total e profunda responsabilidade. É fato que muitas pessoas não sentem ansiedade, porém nós estamos convictos de que estas pessoas mascaram a ansiedade perante si mesmas, evitam encará-la; certamente muitos pensam que, ao agir, estão apenas engajando a si próprios e, quando se lhes pergunta: mas se todos fizessem o mesmo?, eles encolhem os ombros e respondem: nem todos fazem o mesmo. Porém, na verdade, devemos sempre perguntar-nos: o que aconteceria se todo mundo fizesse como nós? e não podemos escapar a essa pergunta inquietante a não ser através de uma espécie de má-fé. Aquele que mente e que se desculpa dizendo: nem todo mundo faz o mesmo, é alguém que não está em paz com sua consciência, pois o fato de mentir implica um valor universal atribuído à mentira. Mesmo quando ela se disfarça, a angústia aparece. [...] Tudo se passa como se a humanidade inteira estivesse de olhos fixos em cada homem e se regrassse por suas ações. E cada homem deve perguntar a si próprio: sou eu, realmente, aquele que tem o direito de agir de tal forma que os meus atos sirvam de norma para toda a humanidade? E, se ele não fizer a si mesmo esta pergunta, é porque estará mascarando sua angústia. Não se trata de uma angústia que conduz ao quietismo, à inação. Trata-se de uma angústia simples, que todos aqueles que um dia tiveram responsabilidades conhecem bem. quando, por exemplo, um chefe militar assume a responsabilidade de uma ofensiva e envia para a morte certo número de homens, ele escolhe fazê-lo, e, no fundo, escolhe sozinho. Certamente, algumas ordens vêm de cima, porém são abertas demais e exigem uma interpretação: é dessa interpretação – responsabilidade sua – que depende a vida de dez, catorze ou vinte homens. Não é possível que não exista certa angústia na decisão tomada. Todos os chefes conhecem essa angústia. Mas isso não os impede de agir, muito pelo contrário: é a própria angústia que constitui a condição de sua ação, pois ela pressupõe que eles encarem a pluralidade dos possíveis e que, ao escolher um caminho, eles se deem conta de que ele não tem nenhum valor a não ser o de ter sido escolhido [...].

[...] Com efeito, se a existência precede a essência, nada poderá jamais ser explicado por referência a uma natureza humana dada e definitiva; ou seja, não existe determinismo, o homem é livre, o homem é liberdade [...]. Assim, não teremos nem atrás de nós, nem na nossa



frente, no reino luminoso dos valores, nenhuma justificativa e nenhuma desculpa. Estamos sós, sem desculpas. É o que posso expressar dizendo que *o homem está condenado a ser livre*. Condenado, porque não se criou a si mesmo, e como, no entanto, é livre, uma vez que foi lançado no mundo, é responsável por tudo o que faz.

**REFERÊNCIA:** SARTRE, Jean-Paul. **O Existencialismo é um Humanismo**. Petrópolis: Vozes, 2014.

**APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE****UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**

Você está sendo convidado por **Estêvão Marcos Queiroz Viana**, aluno do Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILOS) da Universidade Federal do Ceará, para participar de uma pesquisa. Leia atentamente as informações abaixo e tire suas dúvidas, para que todos os procedimentos possam ser esclarecidos.

A pesquisa com título *Liberdade com Responsabilidade na Relação com o Outro: Contribuições da Filosofia para a Formação Ética dos Estudantes no Ensino Fundamental* tem como objetivo investigar quais são as contribuições da filosofia lecionada em nível fundamental para a formação ética dos jovens estudantes, notadamente acerca das concepções de liberdade e responsabilidade, para que se possa proporcionar elementos de reflexão dos jovens em torno das suas escolhas ao ponto de levá-los a ações autônomas, cidadãs e éticas para além de qualquer norma prescritiva, tomando como referencial teórico o pensamento de Jean-Paul Sartre. A participação envolverá responder questionários, elaborar trabalhos de pesquisa e apresentá-los e participar de encontros com outros colegas, formando um grupo de formação nas dependências da escola. O tempo de duração para os encontros está estimado em 02 (duas) horas para cada um. Salienta-se que todas as informações coletadas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto aos responsáveis pela pesquisa, e que a utilização e/ou divulgação das mencionadas informações será somente para essa pesquisa. Salienta-se também, que não será remunerado (a) por participar da pesquisa, sendo a sua colaboração de forma voluntária. Dessa forma, a sua participação poderá trazer como benefícios proporcionar uma efetiva reflexão dos jovens em torno das suas escolhas ao ponto de levá-los a ações autônomas, cidadãs e éticas.

Para a sua realização, preciso que estudantes do nono ano da EEF Ana Albuquerque Campos em Pacatuba-CE respondam a este questionário, ressaltando-se que a sua colaboração é de caráter voluntário e não implica remuneração. Há o risco de você sentir-se constrangido com alguma pergunta, e caso isso ocorra, poderá a qualquer momento interromper a pesquisa e se for de sua vontade encerrar sua participação.

O questionário possui perguntas simples e deve tomar aproximadamente 30 minutos (o tempo de aplicação dependerá da pesquisa) do seu tempo. Os seguintes procedimentos serão respeitados:

Seus dados pessoais e outras informações que possam identificar você serão mantidos em segredo; Você está livre para interromper a qualquer momento sua participação na pesquisa sem sofrer qualquer forma de retaliação ou danos e Os resultados gerais da pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos e podem ser publicados em congresso ou em revista científica especializada.

Endereço do responsável pela pesquisa:

**Pesquisador Responsável: Estêvão Marcos Queiroz Viana**

**Instituição:** Universidade Federal do Ceará / UFC

**Endereço:** Instituto de Cultura e Arte (ICA/UFC)

**Telefones para contato:** (85) 98647-5702

**E-mail:** prof.estevaoviana@outlook.com

**ATENÇÃO:** Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a sua participação na pesquisa entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 Rodolfo Teófilo fone: 3366-8346.

O abaixo assinado \_\_\_\_\_, \_\_\_\_anos, RG:\_\_\_\_\_.declara que é de livre e espontânea vontade que está participando da pesquisa. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro ainda estar recebendo uma cópia assinada deste termo e que minha participação é de caráter voluntário e não serei remunerado.

**Pesquisador Responsável:** \_\_\_\_\_

Data: \_\_/\_\_/\_\_

**Participante:**

\_\_\_\_\_  
Data: \_\_/\_\_/\_\_