



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JOSÉ ALAN DA SILVA PEREIRA

**SUBJETIVIDADE E ENGAJAMENTO COMO PRESSUPOSTOS PARA A  
FORMULAÇÃO DO CONCEITO DE INTERESSAMENTO NUMA EDUCAÇÃO DA  
SITUAÇÃO SEGUNDO O PENSAMENTO DE SARTRE**

Recife

2019

JOSÉ ALAN DA SILVA PEREIRA

**SUBJETIVIDADE E ENGAJAMENTO COMO PRESSUPOSTOS PARA A  
FORMULAÇÃO DO CONCEITO DE INTERESSAMENTO NUMA EDUCAÇÃO DA  
SITUAÇÃO SEGUNDO O PENSAMENTO DE SARTRE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação, da Universidade Federal de Pernambuco como parte dos requisitos parciais para obtenção do título de doutor em Educação.

**Área de concentração:** Teoria e História da Educação.

**Orientador:** Prof<sup>o</sup>. Doutor André Gustavo Ferreira da Silva

**Coorientador:** Prof<sup>o</sup>. Doutor Sandro Cozza Sayão

Recife

2019



JOSÉ ALAN DA SILVA PEREIRA

**SUBJETIVIDADE E ENGAJAMENTO COMO PRESSUPOSTOS PARA A  
FORMULAÇÃO DO CONCEITO DE INTERESSAMENTO NUMA EDUCAÇÃO DA  
SITUAÇÃO SEGUNDO O PENSAMENTO DE SARTRE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em: 28/02/2018

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>o</sup> Doutor André Gustavo Ferreira da Silva (Orientador)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof<sup>o</sup> Doutor Walter Matias Lima (Examinador Externo)  
Universidade Federal de Alagoas

---

Prof<sup>o</sup> Doutor Sandro Cozza Sayão (Examinador Externo)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof<sup>a</sup> Doutora Fernando José do Nascimento (Examinador externo)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof<sup>a</sup> Doutora Maria de Fátima Batista da Costa (Examinadora Externa)  
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru

O esforço dedicado à realização deste trabalho ofereço-o a Michele Guerreiro Ferreira que sempre foi uma luz a brilhar sobre os aspectos sombrios da minha existência, fazendo-se a melhor companhia nos dias de estudo, o melhor ouvido nos dias de desabafo e angústia, muitos deles, debaixo da nossa árvore, de vez em quando embalados pelas canções de Belchior, em tardes cheias de compreensão, afeto e alargamento, mas também de preocupações com o nosso percurso no doutorado e do que estava destinado ao Brasil que encaminhava-se para o estabelecimento de dias difíceis, porém, não impossíveis de superar. Além de carregar um sorriso capaz de devolver toda energia perdida e uma positividade que só nos encaminha ao melhor de nós mesmos, é exemplo de dedicação aos estudos e à pesquisa. Se aqui cheguei, devo aos seus conselhos, a paciência e o amor que me dedica. Para que o testemunho de nossa amizade fique eternizado ofereço a ela esta tese.

## AGRADECIMENTO

Há muito que agradecer, pois, foram quatro anos de muito trabalho, esforço e estudo. Toda essa dedicação seria vã se eu não contasse com a existência de algumas pessoas especiais e maravilhosos que se tornaram parte imprescindível na realização desta pesquisa.

Gostaria de agradecer de coração ao meu orientador André Ferreira Gustavo da Silva. A simplicidade e leveza com as quais conduziu os momentos de orientação, as conversas, tertúlias e a confiança que em mim depositou, com certeza colocou-me no eixo e transformou-me em um pesquisador melhor e num grande curioso acerca do que ainda desconheço. A generosidade em cada ato de trabalho seu me serviu e servirá de referência para sempre, não apenas para este trabalho que por ora se finda, mas, como uma prática que ressoará por toda a minha vida. A cada vez que eu relembro desse processo de doutoramento sentirei uma enorme gratidão por tudo que juntos construímos, desde a seleção até a conclusão do doutorado. Muito obrigado!

Um agradecimento especial e na mesma medida da gratidão ao meu amigo, irmão e coorientador, Sandro Cozza Sayão. Este trabalho não teria grandeza suficiente se não fosse seu apoio, suas admoestações, suas injeções de ânimo em tantos momentos em que me via sem horizontes. Por sua leitura, conselhos, palavras, muitíssimo obrigado! Sinto que você acreditou mais em mim do que eu a mim mesmo. Não podia fazer isto sem contar com sua mão segura, sua inteligência e grande sabedoria.

Um agradecimento especial ao professor Walter Matias de Lima e Maria de Fátima Batista da Costa, pela leitura atenta do meu trabalho por ocasião da qualificação. Sem as sugestões e posições de vocês, este trabalho ficaria pobre. Agradeço muito humildemente à generosidade da leitura atenta do professor Alexandre Simão de Freitas, bem como por ter sido meu professor em uma das disciplinas que mais marcou minha vida e meu posicionamento como sujeito no mundo durante o doutorado. Obrigado por transformar minha vida com suas aulas, professor Alexandre!

A todos os meus amigos e amigas, que são muitos(as) e generosos(as), obrigado de coração pela paciência, por suportarem comigo os momentos em que precisava me ausentar da atividade de nossa amizade para fins de estudo; mesmo assim, o amor de vocês continuava existindo em meu coração e a certeza de nossos laços me dava injeções de ânimo para correr e finalizar o trabalho que por ora apresento. De um modo especial gostaria de agradecer a

amizade generosa e sincera de Adriano José da Silva. Não suportaria uma vida sem a sua alegria, conselhos e cuidados. A energia de vocês me sustentou... Obrigado!

Agradeço aos meus pais, José Carlos Pereira e Maria de Fátima da Silva Pereira, a minha irmã Allana Carla da Silva Pereira que muito torceram por mim nesse processo.

Agradeço também aos meus irmãos e irmãs da Sangha Budista de linhagem Drukpa na pessoa de nossa coordenadora Sílvia Amélia de Melo Oliveira, que em sua amorosidade e diligência é um sinal do Dharma entre nós; encontrá-los nesse momento tão oportuno e auspicioso só me enche de mais e mais gratidão. Ao Buda Shakyamuni que fez brilhar sua luz em meu coração e tantas vezes me apontou o caminho, minha gratidão sincera e amorosa. Ao Senhor Ganesha, que remove obstáculos e traz sabedoria, minha gratidão honrosa!!!

Muito obrigado!!!

Se nada ficar destas páginas, algo, pelo menos, esperamos que permaneça: [...]. Nossa fé nos homens e na criação de **um mundo em que seja menos difícil amar**” (FREIRE, 2005, p. 213. Grifo nosso).

## RESUMO

Esta tese tem por tema: Subjetividade e engajamento como pressupostos para a formulação do conceito de Interessamento numa educação de situação segundo o pensamento de Sartre. Considerando que a tarefa fundamental da filosofia é a produção de novos conceitos surgidos da necessidade da realidade, formulamos o conceito de Interessamento que significará uma intencionalidade específica para atuar no campo de uma educação de situação, isto é, aquela que considera os acontecimentos históricos, as circunstâncias restritas ao mundo da vida e da facticidade, em sua contingência, enquanto campo de ação, mas também de criação e prática de posturas políticas, visões de mundo em que o engajamento serve de base e referência para posições subjetivas construídas através da educação. Esta pesquisa analisará, como termos estruturantes do conceito inédito de Interessamento, a subjetividade e o engajamento. Iniciando na subjetividade entendida como ação e projeto que se lança na construção de si, por sua liberdade e pelo tipo de consciência que lhe compõe, nos modos pré-reflexivo e reflexivo, prolongamos no estudo do engajamento, considerado enquanto ação e compromisso estruturado por uma intencionalidade específica, o conceito nomeado de Interessamento que possui caráter educativo e pedagógico, capaz de formar e educar sujeitos para condutas livres de engajamento, portanto, não determinadas, porém, circunscritas aos acontecimentos históricos entendidos como fazer humano e que tem a subjetividade como protagonista. O desenvolvimento deste tipo de consciência conta com a contribuição de uma educação de situação cuja intencionalidade estruturante é a de Interessamento.

Palavras chave: Subjetividade. Engajamento. Interessamento. Educação de Situação.

## **ABSTRACT**

This thesis deals with: Subjectivity and engagement as presuppositions for the formulation of the concept of Interest in a situation education according to Sartre's thinking. Considering that the fundamental task of philosophy is the production of new concepts arising from the necessity of reality, we formulate the concept of Interest that will mean a specific intentionality to act in the field of a situation education, that is, one that considers historical events, circumstances restricted to the world of life and facticity, in their contingency as a field of action, but also of creation and practice of political positions, worldviews in which engagement is the basis and reference to subjective positions constructed through education. This research will analyze, as structuring terms of the unprecedented concept of Interest, subjectivity and engagement. Beginning in the subjectivity understood as action and project that launches in the construction of itself, by its freedom and by the type of conscience that composes to it, in the pre-reflexive and reflexive modes, we prolong in the study of the engagement, considered like action and commitment structured by a specific intentionality, the concept of Interest that has an educational and pedagogical character, capable of forming and educating subjects for free conduct of engagement, therefore, not determined, however, circumscribed to historical events understood as human doing and having subjectivity as protagonist. The development of this type of consciousness counts on the contribution of a situation education whose structuring intentionality is the one of Interest.

**Keywords:** Subjectivity. Engagement. Interessamento. Situational Education.

## RESUMÉ

Cette thèse porte sur: La subjectivité et l'engagement en tant que présupposés pour la formulation du concept d'intérêt dans une situation d'éducation selon la pensée de Sartre. Considérant que la tâche fondamentale de la philosophie est la production de nouveaux concepts découlant de la nécessité de la réalité, nous formulons le concept d'intérêt qui signifie une intentionnalité spécifique pour agir dans le domaine de l'éducation à la situation, c'est-à-dire qui prend en compte des événements historiques, circonstances limitées au monde de la vie et de la facticité, à leur contingence en tant que champ d'action, mais aussi à la création et à la pratique de positions politiques, visions du monde dans lesquelles l'engagement est la base et la référence aux positions subjectives construites par l'éducation. Cette recherche analysera, en tant que termes structurants, le concept sans précédent d'intérêt, de subjectivité et d'engagement. Partant de la subjectivité comprise comme action et projet qui se lance dans la construction de soi, par sa liberté et par le type de conscience qui la compose, dans les modes pré-réflexif et réflexif, on prolonge l'étude de l'engagement, considéré comme action et engagement structuré par l'intentionnalité spécifique, le concept d'intérêt qui a un caractère éducatif et pédagogique, capable de former et d'éduquer des sujets pour une libre conduite de l'engagement, n'est donc pas déterminé, cependant, circonscrit à des événements historiques compris comme des actes humains et ayant la subjectivité comme protagoniste. Le développement de ce type de conscience compte sur l'apport d'une éducation de la situation dont l'intentionnalité structurante est celle de l'intérêt.

Mots-clés: Subjectivité. Engagement. Interessamento. Education situationnelle.

## LISTA DE ABREVIATURAS

SN	O Ser e o Nada
CRD	Crítica da Razão Dialética
EH	O Existencialismo é um Humanismo
TE	A transcendência do Ego
<i>Sit I, II</i>	Situações I e II

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>2</b>	<b>O CONCEITO SARTRIANO DE SUBJETIVIDADE E A FUNDAMENTAÇÃO DE UMA FILOSOFIA EXISTENCIAL DA EDUCAÇÃO.....</b>	<b>25</b>
2.1	A INDIVIDUALIDADE ENQUANTO SUBJETIVIDADE EM KIERKEGAARD, A PAIXÃO DO INSTANTE E A DECISÃO COMO COMPONENTES A UMA FILOSOFIA EXISTENCIAL DA EDUCAÇÃO.....	40
2.2	O CONCEITO DE SUBJETIVIDADE EM SARTRE E UMA POSSÍVEL FILOSOFIA EXISTENCIAL DA EDUCAÇÃO EM SEU PENSAMENTO.....	50
2.2.1	<b>Análise das estruturas da consciência: a constituição da subjetividade no existencialismo sartriano.....</b>	<b>53</b>
2.2.2	<b>A consciência e o problema do nada.....</b>	<b>62</b>
2.2.3	<b>O cogito pré-reflexivo, o reflexivo e sua relação com a formulação do Interessamento e a possibilidade de uma filosofia existencial da educação.....</b>	<b>73</b>
<b>3</b>	<b>FUNDAMENTOS HISTÓRICOS E FILOSÓFICOS DO ENGAJAMENTO.....</b>	<b>85</b>
3.1	O ENGAJAMENTO NA FRANÇA E SEU USO NA FILOSOFIA.....	86
3.2	SARTRE, O ENGAJAMENTO E A EDUCAÇÃO.....	96
3.3	LIBERDADE, ENGAJAMENTO E INTERESSAMENTO.....	133
3.4	DEFINIÇÃO PRELIMINAR DO INTERESSAMENTO NO HORIZONTE DO ENGAJAMENTO E DA LITERATURA.....	140
<b>4</b>	<b>DEFINIÇÃO DO CONCEITO DE INTERESSAMENTO.....</b>	<b>144</b>
4.1	O CONCEITO DE EDUCAÇÃO DE SITUAÇÃO.....	153
4.2	O CONCEITO DE INTERESSAMENTO.....	157
4.3	SUBJETIVIDADE E INTERESSAMENTO: POR UMA EDUCAÇÃO DO SUJEITO ABERTO.....	171
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>186</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>193</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O tema desta tese é: *subjetividade e engajamento como pressupostos para a formulação do conceito de Interessamento numa educação de situação segundo o pensamento de Sartre*. Através da filosofia de Jean-Paul Sartre perceberemos de que forma seu pensamento fenomenológico e posteriormente marxista contribui para a formulação de novos problemas referentes ao campo de uma filosofia da educação.

Por isso, nossa tese se desenrola na esteira das seguintes perguntas: o que é o existencialismo? Qual a importância de estudá-lo e relacioná-lo à educação nos dias de hoje? Possíveis respostas encontram-se no desenvolvimento do próprio movimento existencialista que surge como uma resposta contrária ao excesso de pensamento metafísico, que distanciava os sujeitos dos problemas concretos do mundo e concernentes ao universo singular de cada indivíduo lançado no mundo. A história do existencialismo é marcada pela preocupação com o ser humano singular e com o sentido de existir em um mundo cujas obrigações existenciais, entre elas a mais importante, consistem em nos fazer e constituir nossa própria subjetividade, assumindo responsabilidades pela estruturação, arrumação e manutenção da própria vida em toda conjuntura referente ao modo humano de existir e a nossa dignidade neste cenário em que liberdades se encontram com outras liberdades.

Tais considerações afiguram-se como algumas das maiores preocupações do existencialismo enquanto movimento filosófico. Suas ideias vivas repercutiram e se desdobraram nas urgências do mundo contemporâneo. Atualmente, dialogá-lo com a área da educação, que carrega demandas por transformações existenciais circunscritas ao vivido no engajamento, nos parece muito sensato e até urgente. Na primeira metade do século XX, o mundo encontrava-se afundado em problemas de ordem social, moral, política e econômica. Esta foi a época do ápice existencialista.

Hoje, percebemos o acontecimento de realidades muito parecidas. O desânimo dos sujeitos com a situação política, bem como a indiferença à vida, a falta de sentido histórico, o niilismo, abundavam na cultura que gravitava sobre os indivíduos. Estes, sem perspectivas de futuro, afundavam-se numa angústia, antes não tematizada pela filosofia – a não ser, em certo sentido, por Kierkegaard –, ou não considerada como problema constitutivo e central na tradição filosófica. A juventude, já descrente dos valores tradicionais e desconfiada de que os seres humanos pudessem trazer soluções racionais para as contradições da sociedade,

afundava-se em desilusão. É em meio a essa crise que nasce o existencialismo. É no meio de uma crise similar que desenvolvemos uma pesquisa articulando a proposta do existencialismo de Sartre à educação, procurando por um fôlego que nos traga não o alento, impossível na contingência que nos envolve, mas, a força necessária pra continuar no movimento de luta por dias melhores, mais humanizados e, sobretudo, abundantes em empatia e respeito às diferenças. Pensamos serem possíveis tais realidades no horizonte propositivo de uma educação de situação que ilustra a contento um processo educacional, como frutos de uma subjetividade que se faz por meio do seu próprio engajamento.

Ao trazer os problemas do cotidiano e das preocupações mais próximas sobre nossa existência que se desenrola no mundo e aponta-nos para nosso lugar nele, o movimento existencialista rompe barreiras e cria um campo de diálogo com tudo àquilo que diz respeito à vida fática e espiritual do ser humano. O existencialismo fenomenológico passa a discutir e interpretar áreas como a psicologia, a sociologia, a cultura, a ciência, a política, a religião, todas elas, entre outras, consideradas como fenômenos que dizem respeito ao ser, ao fazer e ao ter da realidade humana. De tal modo, estas questões passam a ser objeto do pensamento e não escapam da pena do filósofo existencialista que sobre elas discutirá em seus tratados de pensamento. Portanto, dialogar o existencialismo com a educação pode ser uma fonte fenomenológica – e por essa razão, inesgotável – de sentidos criados à medida que certas questões – muitas delas gritantes – vão surgindo na realidade e se interpondo no campo do debate, com certa necessidade.

O existencialismo e a fenomenologia são movimentos específicos do século XX. Afirmções peremptórias sobre seus esgotamentos (HABERMAS, 2002, p. 15)<sup>1</sup>, são formuladas com frequência. Porém, o existencialismo e a fenomenologia carregam um sentido forte no modo de encarar o problema da existência e dos existentes, cujo debate precisa ser reconsiderado e resgatado atualmente, pois, a paixão pelo pensamento vivo e “uma maneira de filosofar que reconectava a filosofia com a experiência da vida” (BAKEWELL, 2017, p. 11), tão importante de ser retomado em um mundo de distrações, como uma insurgência contra os padrões estabelecidos e aviltantes de domesticação, pode nos apontar para caminhos inéditos de construção da vida e do que nos pertence enquanto a fazemos.

Partimos da posição de que a fenomenologia e o existencialismo não perderam o seu sentido e sua atualidade, as quais não estão caducas, tampouco obsoletas. Elas não são modas, como ficou taxado o existencialismo em seus inícios, pois, “mais do que uma filosofia em

---

<sup>1</sup> De acordo com Habermas, o pós-estruturalismo e a filosofia científica do século XX pretenderam superar a fenomenologia existencial.

moda [...], em sua essência mais geral, ela tem a ver com a estrutura e a angústia do mundo moderno” (LÉVINAS *apud* COLLETE, p. 7), angústia essa que não se esvai nestes tempos sombrios cuja barbárie se aprofunda e atenua de períodos em períodos e se prolonga na experiência vivida e sentida por todos nós, responsáveis por dar-lhes um sentido. Todavia, temos a responsabilidade de modificá-los e transformá-los, conferindo-lhes um sentido cujo dever é nosso. Pensamos nesta tese, em que ponto a educação pode nos ajudar na tarefa de recolocação e formulação de sentidos para a transformação da realidade e até que ponto deve comprometer-se com esse papel importante de intervir na realidade concreta a partir de uma posição teórica onde o engajamento pode se conectar ao mundo das atualidades? De que maneira a filosofia de Sartre pode nos ajudar a encontrar esse sentido engajado da educação como uma práxis e ligá-lo ao universo da subjetivação, como tarefa de formação?

A proposta do nosso projeto de pesquisa para o doutorado teve gênese nos estudos e investigações realizados durante o processo de mestrado em filosofia, concluído no ano de 2012 pelo Departamento de Filosofia da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Por essa ocasião nossa pesquisa tinha enquanto objeto de estudo e análise filosófica os conceitos de liberdade e escolha de Sartre. Ao finalizar o mestrado, a investigação continha abertura suficiente para uma continuidade. Porém, não encontrávamos uma área de saber que validasse a nossos olhos uma perspectiva conceitual trazendo algo de inédito ao campo de discussões e produção teórica da filosofia. Entretanto, embora nossas investigações continuem sob o arbítrio da filosofia, não necessariamente deveriam permanecer restritas àquele departamento, pois, percebíamos o pensamento de Sartre de modo amplo, capaz de transbordar para outras áreas de saber, prolongar-se em outras searas de conhecimento, formulando novas perguntas e possibilitando novas respostas. Daí surgiu nossa adesão ao campo de pesquisas em educação, que não é menos filosófico, e tratado como importante veículo para aumento de nossas interpretações acerca do pensamento de Sartre. Estas foram razões pelas quais, defenderemos que a filosofia sartriana pode naturalmente compor e fundamentar uma filosofia da educação e a produção de novos conceitos, como uma tarefa sua, nesse campo próximo de diálogo.

Ao longo da nossa trajetória, considerando os elementos do cotidiano surgidos da nossa atividade de trabalho em educação, perpassada por uma prática comprometida com a realidade e as demandas existenciais, influência direta de nossa relação com o existencialismo, os grupos de estudo e disciplinas, que trabalhamos e focavam na possível conjunção entre educação e a realidade política como acontecimento de situação, ou do modo como isto ocorre no mundo da vida, enquanto relação conflituosa, mas necessária, recorriamos, para fins de estudo, à exploração do pensamento de Paulo Freire e, concomitante

a isso, das filosofias que lhe influenciaram, como o hegelianismo, o marxismo, o existencialismo, o personalismo e a Escola de Frankfurt. Esses estudos fundamentaram nosso trabalho pedagógico, foram moldando pouco a pouco o que viria a ser o nosso projeto de doutoramento que, quando do processo de seleção, tinha por objeto de estudo o conceito de autonomia freireano numa conjunção com o conceito de liberdade expresso por Sartre.

Entretanto, a empreitada em dialogar com dois autores contemporâneos, tão distantes e tão próximos foi deixando de ser evidente ao longo do percurso desta pesquisa, perdendo a sua razão de ser para a finalidade da nossa tese, cuja evolução da pesquisa tornava claro o domínio dos conceitos sartrianos sobre a nossa produção, esmaecendo consideravelmente a contribuição do pensamento Freireano para esta investigação. Enxergamos durante este processo a necessidade de manejar e tratar dos conceitos freireanos em outro tipo de trabalho, com um tema e objeto diferenciados. Ao tomarmos consciência de que nosso objeto de estudo se concentravam sobre a subjetividade e o engajamento e que o estudo da filosofia de Sartre se prestava com maior propriedade ao desenvolvimento e finalidade de nossa tese, visando a formulação do novo conceito chamado de Interessamento, pusemos um fim a participação de Freire neste trabalho, embora ele muito tenha nos iluminado em alguns achados.

Reconhecidos os devidos ajustes, que aconteceriam apenas com mais de dois anos de pesquisa em andamento, os conceitos de subjetividade e engajamento centrais a esta pesquisa, foram aprofundados sempre em diálogo com uma filosofia da educação, de onde conceitos podem e devem continuar a ser produzidos. Começamos esta pesquisa considerando a subjetividade, que sempre nos inquietou em todo nosso processo formativo: da graduação até aqui. Em nosso modo de interpretar o pensamento de Sartre, é a subjetividade que fundamenta e dá sentido ao engajamento, pois, além de implicar a singularidade da liberdade e os laços intersubjetivos próprios da coletividade, a subjetividade significa ação, ou realidade que se faz ser ao engajar-se. Depois da subjetividade, outro conceito sempre presente em nossas elucubrações era o de engajamento, que ganhou destaque e passou a encabeçar, numa liderança compartilhada com a subjetividade, o itinerário conceitual da pesquisa que deu corpo ao conceito de Interessamento definido como uma intencionalidade que possibilita processos de educação para o engajamento.

Pretendemos, em consequência da análise dos conceitos mencionados, estabelecer um elo entre a filosofia sartriana e uma filosofia da educação, circunscrevê-la a possibilidade de um fundamento pedagógico, através da problematização dos conceitos mencionados e tão pertinentes ao debate, ampliando e clarificando um pouco este momento no qual a educação vem sofrendo graves ataques por parte de um grande número de agentes políticos, e da

própria sociedade, em sua maioria, distante da formulação sobre as estruturas da educação em suas vertentes epistemológicas, pedagógicas, teóricas e práticas. E mesmo que só mencionemos a relação conceitual da filosofia sartriana com o propósito desta pesquisa e formulação da nossa tese, essas questões implicadas na estrutura da educação e da vida política enquanto acontecimentos desdobrados na situação histórica e concreta aparecerão como consequência dos tempos em que vivemos e não podemos ignorar, sobretudo, se quisermos postular a ideia de uma educação de situação na qual os acontecimentos do dia a dia e da história são preponderantes para o aparato do seu desenvolvimento.

O objetivo geral de nossa tese é construir o conceito de Interessamento enquanto intencionalidade própria a um processo formativo para o engajamento em uma educação de situação, através da análise dos conceitos de subjetividade e engajamento segundo o pensamento de Sartre. Com isso pretendemos fundamentar uma filosofia da educação com o intuito de formação para o engajamento. Os objetivos específicos são: desenvolver uma análise filosófica dos conceitos de subjetividade e engajamento na filosofia de Sartre para derivar o conceito de Interessamento; descrever e estabelecer o Interessamento como um tipo de intencionalidade da consciência, com finalidade educacional; descrever por que o Interessamento pode ser considerado um tipo de intencionalidade da consciência com fins educativos; identificar na natureza dessa relação conceitual entre engajamento e subjetividade um processo pertinente para educar sujeitos ao engajamento em uma educação de situação; e, analisar o *cogito* pré-reflexivo e reflexivo enquanto elementos fundamentais para a construção do Interessamento que é uma intencionalidade.

No desdobramento dos nossos objetivos surge a problemática de nossa tese que pode ser formulada numa questão complexa: seguindo a orientação da filosofia sartriana, em seu modo de abordar a realidade humana, de demonstrar a subjetividade enquanto liberdade radicada na consciência sendo nada, por que o engajamento é compromisso reflexivo e refletido do sujeito que abraça e é abraçado por uma situação, no comprometimento, na ação, na intencionalidade, arraigadas no *cogito* pré-reflexivo e reflexivo, estruturantes do tipo de consciência do ser-para-si, refletidos nas condutas de sua tarefa existencial, de que maneira processos de educação e/ou subjetivação podem contribuir com o projeto de engajamento particular/coletivo e qual a intencionalidade específica a esse processo? Por qual razão e por quais caminhos podemos construir um conceito inédito surgido da filosofia sartriana e relacioná-lo com a educação? De que maneira podemos encontrar fundamentos para a produção de problemas inéditos na filosofia de Sartre, entendendo que tais formulações podem ser transpostas para o âmbito de uma filosofia da educação existencial, como

possibilidade para construir, demonstrar e descrever uma modalidade da intencionalidade, que chamaremos nesta pesquisa de Interessamento, considerando a subjetividade e o engajamento como pressupostos conceituais dessa formulação?

Estamos supondo que: para tratar do engajamento em processos educacionais e pedagógicos, deve haver uma intencionalidade concomitante e contemporânea a ação de educar, estruturada e construída em processos de formação, que é desdobramento da educação. Conjeturamos sobre o modo em que se estrutura essa intencionalidade na dimensão da consciência pré-reflexiva e o que esta dimensão da consciência tem a ver com o desenvolvimento educacional dos sujeitos e, de que modo uma intencionalidade atrelada a pré-reflexividade, fonte que alimenta a condição de reflexividade, poderia/deveria preparar subjetividades para comprometerem-se, pelo engajamento, contemplando a decisão existencial, experimentadas nos processos de educação como apropriação subjetiva, com a realidade da situação, sem incorrer em processos de domesticação? Perguntamo-nos também se: entre a distensão dos estados de consciência pré-reflexiva e reflexiva pode surgir uma intencionalidade específica que prepare para o engajamento?

De que maneira processos de educação podem contribuir com a construção do projeto de engajamento particular/coletivo e o que pode dar-se como intencionalidade específica a esse processo? A tensão que ocorre entre a decisão particular e individual para o engajamento e uma situação encontrada e articulada ao mundo da vida e a coletividade pode ser objeto da educação, ou algo de sua responsabilidade? Acreditamos que sim pela suposição de que o Interessamento é um tipo de intencionalidade que direciona, e objetiva preparar o sujeito para tais momentos de decisão existencial do engajamento, sendo que estes podem ser tratados e mediados por processos educacionais abertos; pensamos que este momento de decisão referido é o que une de modo indissolúvel o aspecto subjetivo da condição humana a uma situação concreta e pode muito bem ser indicado por uma educação de situação para cumprir sua proposta.

A metodologia de pesquisa utilizada nesta tese toma as abordagens da fenomenologia e da hermenêutica com a finalidade de propormos e descrevermos um conceito novo que nomeamos de Interessamento. Por se tratar de um trabalho de natureza teórica, foi conveniente escolher uma forma de tratamento das referências bibliográficas que se coadunassem com a especificidade dessa pesquisa. Os métodos para análise dos conceitos contemplados nesta tese são, portanto, o hermenêutico e o descritivo fenomenológico, pois, a fenomenologia é uma filosofia “que repõem as essências na existência, e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra maneira senão a partir de sua ‘facticidade’”

(MERLEAU-PONTY, 2011, p. 1). Por ser uma filosofia da intencionalidade (*Sit I*, p. 55) e de acordo com Merleau-Ponty, uma filosofia transcendental que coloca a realidade, e todas as afirmações da atitude natural em suspensão, considerando que “o mundo já está sempre ali antes da reflexão, como uma presença inalienável, e cujo esforço todo consiste em reencontrar este contato ingênuo com o mundo, para dar-lhe um estatuto filosófico” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 1), alimentaremos a análise dos conceitos desta tese, a fim de colocar no concreto do debate acerca da educação, pelos critérios de uma intencionalidade movente e relativa a alguma coisa, aquilo que lhe foi retirado pelas desconfianças e posicionamentos vazios de ódio e de falsos especialistas, trazendo possíveis mal entendidos à compreensão do que é a educação em sua face teórica capaz de produzir o novo.

A fenomenologia, conjuntamente ao método interpretativo da hermenêutica, ajudar-nos-á a aprofundar os elementos conceituais que definirão a tese aqui proposta e a chegar na formulação do novo conceito que estamos chamando de Interessamento. A construção e descrição deste conceito original se farão pelo cruzamento entre os conceitos de subjetividade e de engajamento, colhidos das análises dos textos, artigos e obras do filósofo francês Jean-Paul Sartre e do diálogo estabelecido com outros pensadores da tradição da filosofia existencial e especialistas em sua obra, mas também estudiosos da fenomenologia, do pensamento contemporâneo e da educação. Assim, pretendemos propor uma discussão que parte dos conceitos circunscritos ao campo da filosofia sartriana e do existencialismo, e em sua riqueza, poderão se estender ao campo de uma filosofia da educação.

Alguns estudos que ressaltam o pensamento de outros pesquisadores no tocante ao nosso tema se juntam a nossa investigação, para dialogar com a perspectiva sartriana e os conceitos de subjetividade e engajamento que manipularemos aqui, dialogados com concepções presentes acerca do que é educação, em seu sentido amplo de formação humana. Embora, algumas vezes, também existam referências com interesse e foco na ciência pedagógica. Nossa proposta de estudo se inicia em pareceres conceituais já erigidos, ganhando em motivo inédito ao propor uma intencionalidade enquanto conceito filosófico para fundamentar uma educação de situação, pela subjetividade e o engajamento. E, naquilo que nos consta, de acordo com meticulosa pesquisa a respeito do estado de conhecimento<sup>2</sup>, ainda não foi feita por nenhum pesquisador ou pesquisadora envolvido com estudos da filosofia de Sartre no Brasil e fora dele, um trabalho que aponte para uma nova modalidade da

---

<sup>2</sup> Dos muitos artigos publicados sobre a filosofia sartriana no Brasil e internacionalmente, dos que foram analisados para esta pesquisa, encontramos apenas 10% dessas produções dialogando a filosofia de Sartre com a perspectiva da educação ou de uma filosofia da educação.

intencionalidade da consciência, aqui chamada de Interessamento e com fins de formação e educação. Nesta pesquisa dialogaremos com algumas perspectivas que conjugam a educação e o existencialismo sartriano e assumimos a responsabilidade pelo reconhecimento humilde de não conseguirmos exaurir todas as possibilidades dessa pesquisa por ela estar circunscrita a um tempo para findar-se. Daí surgir nossa escolha por algumas obras presentes nesta pesquisa em detrimento de outras, ou dos textos e artigos científicos que consideramos como imprescindíveis para dar conta de nossa problemática conceitual, com a máxima qualidade que nos foi possível, e dentro dos recortes necessários para cumprir nossos objetivos.

No caminho metodológico, privilegiamos algumas obras dentre a vasta produção de Sartre. A análise e referenciação de todos os seus escritos se apresentou como uma impossibilidade e um trabalho impraticável, no sentido de relacioná-los todos com o foco de nossa pesquisa e, por isso, resolvemos escolher as mais congruentes no que se refere ao nosso tema, para garantir coesão e coerência ao caminho hermenêutico e ao desenvolvimento do corpo deste texto. Será perceptível nossa escolha pelo tratamento das obras sartrianas todas no vernáculo, pois, ao nosso entendimento, as traduções correntes, não variam muito em qualidade com relação aos textos originais, isto nos poupou tempo para avançarmos na pesquisa sem a necessidade de confrontar, traduzir e expor os textos de forma bilíngue. O resultado é este apresentado para ser lido e que não altera a sua qualidade.

Consideradas estas questões, estabelecemos as obras chaves da nossa discussão, em três textos fundamentais de Sartre, a saber: *O ser e o Nada* (1997) de onde exploramos a subjetividade, o *Existencialismo é um Humanismo* (1987), texto menor mais que tem um caráter transitivo entre a primeira e a segunda fase do seu pensamento e, por fim, a *Crítica da Razão Dialética* (2002), onde Sartre funde seu existencialismo com o marxismo e aponta para o que vem a ser o engajamento em seu pensamento agora mais voltado a antropologia e a política. Entendemos essas obras como pertencendo à evolução do pensamento de Sartre e não como um veto da produção posterior sobre a anterior, como pensam alguns estudiosos.

Reconhecemos ainda, a fundamentação de uma filosofia da educação em Sartre possível pela consideração dos elementos principais que perfazem sua produção como um todo, nas obras mais emblemáticas e icônicas do seu trabalho intelectual, em diálogo com outras obras suas, assumindo a posição que considera que nenhum momento de sua produção invalida ou inferioriza outro. Subjetividade e engajamento devem ser considerados – juntamente com o problema da contingência (SARTRE, 2005; SN, 1997), conceitos dos quais falaremos adiante – como fundamentais em sua filosofia. Os demais conceitos sartrianos gravitarão em torno destes. A subjetividade, como o próprio Sartre coloca, é considerada

como ponto de partida de seu existencialismo (EH, p. 6), é por meio dela que ele assentará toda a discussão dos conceitos fundamentais de sua ontologia fenomenológica, tais como o de consciência (TE, 2013; SN, 1997; SARTRE, 1994; *Sit* I, p. 55), intencionalidade (SN, p. 22-25; *Sit*. I, p. 55-63), cogito reflexivo (TE, p. 25-32) e pré-reflexivo (SN, p. 20-28; SARTRE, 2015, p. 32), liberdade (SN, 533-750; SARTRE, 2005; SARTRE, 2005b; SARTRE, 1995;), transcendência (SARTRE, 2015, p. 31; SN, 1997), temporalidade (SN, p. 232-283) ser-para-si (SN, 1997; EH, 1987)<sup>3</sup>, em obras filosóficas nas quais se evidencia a justificativa do porquê ele iniciar com a subjetividade e persistir neste conceito por quase toda sua produção.

O desenvolvimento e o corpo desta pesquisa terão a seguinte estrutura: contará com três capítulos; no primeiro deles, apresentaremos um estudo sobre a subjetividade relacionando-a com a educação, isto é, perguntando-nos sobre a natureza da relação entre a subjetividade e a educação e, esclarecendo, ao mesmo tempo, o porquê de nossa escolha por partirmos, do mesmo modo que Sartre, da subjetividade e o motivo pelo qual escolhemos este conceito tal como aparece em sua fenomenologia existencial, perguntando-nos por um sujeito que seja lastro de uma filosofia da educação. Ainda neste capítulo, indicaremos um estudo do conceito de subjetividade centralizando o indivíduo e apresentando-o como categoria primordial da filosofia, enfatizando seu caráter existencial, sua antítese aos sistemas de filosofia e à primazia do conhecimento enquanto afirmação do sujeito. No tocante a educação, a ideia é (re)colocar o indivíduo no centro do processo de formação humana e questionar algumas das práticas<sup>4</sup> que o despem de si e de sua existencialidade.

No segundo capítulo desta tese, traçaremos um estudo descritivo do conceito de engajamento, com o intuito de procurarmos seus fundamentos, o surgimento da utilização deste termo na filosofia, desde a época medieval até o assentamento de sua compreensão considerada enquanto categoria política no pensamento contemporâneo. Analisando ainda,

---

<sup>3</sup> Evidentemente que os conceitos e termos filosóficos aqui citados, aparecem espalhados por quase toda a obra de Sartre. Referenciamos, assim, ilustrativamente, os momentos mais precisos que estes conceitos aparecem, não podendo citá-los todas às vezes que eles se mostram, para não alongar o texto e não cansar o leitor. As referências não paginadas, assim estão por se tratar de um conceito abrangente dissolvido na obra citada como um todo.

<sup>4</sup> Uma discussão sobre os tipos de práticas em educação que comprometem a liberdade dos sujeitos daria uma outra tese de doutorado. Ao utilizar este termo, me coloco como professor que sou e do que colho de minha própria experiência e atuação, aonde, as mais variadas concepções de pedagogia ou teorias educacionais se misturam e não chegam a nenhum resultado pertinente, gerando uma confusão que faz com que a educação, nas escolas por onde trabalhei, se resumam a ordem, a disciplina, ao aquietamento dos sujeitos, a domesticação, como se seres quietos, apáticos, sorumbáticos, fossem o resultado esperado de uma pedagogia de sucesso. Não me refiro aqui, as práticas alicerçadas por teorias que vão do conservadorismo ao construtivismo, etc., quando bem entendidas; mas, a falta de compreensão das teorias que parecem não estarem presentes no chão da escola, e que leva muitos professores e professoras a desenvolverem sua prática a partir daquilo que acreditam em particular, quer seja o seu comprometimento bem fundamentado ou a sua revolta desprovida de epistemologia e conteúdo, o que muito prejudica o assentamento da qualidade da educação.

principal e fundamentalmente o que é o engajamento para Sartre e a razão deste conceito ser tão importante para o acabamento da sua filosofia, percebendo qual sua relação com a educação ou com processos pedagógicos. Postulamos a ideia de haver uma espécie de consciência de engajamento que é sempre da ordem do refletido, mas, acreditamos que ela pode ser desenvolvida e ampliada quando partimos do *cogito* pré-reflexivo e reconhecemos uma abertura transcendental para indicarmos como uma intencionalidade específica surge e de que modo pode ser direcionada ao âmbito da formação, tendo a finalidade de formar os sujeitos envolvidos em educação para o engajamento, desde que este seja entendido como algo aberto, não como uma fórmula, pois, está submetido à contingência dos acontecimentos.

É exatamente pelo fato da subjetividade ser enquanto abertura que o debate sobre o ser humano e suas demandas não acaba e o sentido não se esgota. Ao mesmo tempo é por ter essa condição de abertura que o indivíduo pode engajar-se em projetos dando conta de si e dos outros, afinal, “o homem faz-se; ele não está pronto logo de início; ele se constrói escolhendo a sua moral; e a pressão das circunstâncias é tal que ele não pode deixar de escolher uma moral. **Só definimos o homem em relação a um engajamento**” (EH, 1987, p. 18, grifo nosso). Se assim é, o que aconteceria se a educação reivindicasse o engajamento como uma questão pela qual deva dar conta, um processo a ser encarado e desenvolvido por ela? Tentaremos analisar e descrever tal questão ainda no segundo capítulo desta tese.

Dos estudos sobre a fenomenologia de Husserl realizados por Sartre ficará para ele a tão importante noção de intencionalidade, e para esta pesquisa, esta noção não é menos singular para entendermos o que Sartre define por subjetividade. No terceiro capítulo, onde explicitaremos a tese, veremos na intencionalidade revista por Sartre os fundamentos do que chamaremos de consciência de Interessamento, a partir do impulso em direção às coisas que podemos conhecer e transformar, afinal, fenômenos existenciais, entidades e estruturas dotadas de significação, impele-nos a agir, a partir das coisas que vemos, tocamos e pensamos, sem que tenhamos uma razão para isso, daí o elemento pré-reflexivo. Este impulso, como movimento da intencionalidade sobre a consciência, ou uma relação entre consciência e uma vontade pré-consciente, perfaz a subjetividade do indivíduo, e é um de seus aspectos mais relevantes. Reconhecer a intencionalidade e o interesse como integrantes<sup>5</sup> da subjetividade, ajudar-nos-á a aplicar este método específico e importante à compreensão da educação e ao conceito de Interessamento que desenvolveremos aqui.

---

<sup>5</sup> Isto não significa que todo sujeito experimente interesse e intencionalidade da mesma forma. Estas são questões existenciais, daí o ganho da articulação fenomenologia-existencialismo. Afinal, o desinteresse e a indiferença também são formas de intencionalidade, mas com outros resultados para a leitura do mundo-vida (*Lebenswelt*).

À medida em que dialogávamos a subjetividade com o engajamento fomos elencando um conjunto de assertivas para a proposição da fundamentação do conceito de Interessamento para indicar de que modo podemos defender um processo de educação pertinente e próprio ao engajamento e afirmar também a possibilidade de uma filosofia da educação existencial sugerida através do pensamento de Sartre, problema que nos ocupará no terceiro capítulo desta pesquisa aonde a tese será exposta detalhadamente.

Com os estudos realizados para esta tese encaramos um lado de Sartre que mesmo não tratando especificamente sobre a educação, nos ajuda a pensá-la e a criar campos conceituais para compreendê-la. É certo que Sartre não escreveu nenhum texto específico a respeito da educação enquanto um problema, embora a mencione, por exemplo, em *Questão de Método* (CRD, p. 29), no contexto da autobiografia *As Palavras* (SARTRE, 2005, p. 30; 33), no conto *A infância de um chefe* que está no livro *O muro* (SARTRE, 2005, p. 125-218), e nas biografias de Jean Genet, *Saint Genet: Ator e Mártir* (SARTRE, 2002, p. 33)<sup>6</sup> e no grandioso *Flaubert: o idiota da família v. I* (SARTRE, 2013, p. 11; 129-178)<sup>7</sup>. Nos relatos sobre a formação e a análise da infância dos seus personagens e de escritores reconhecidos, deixa ver o que seria um modelo de educação pertinente e próprio de ser discutido paripassu ao desenvolvimento da liberdade e do engajamento desses sujeitos, por meio da psicanálise existencial, percebendo as estruturas que lhes subjetivaram ou lhes serviram de referência para suas situações específicas, bem como para o assentamento de suas ações no mundo. Podemos encontrar em sua obra direcionamentos para pensarmos a questão da formação humana, da educação e, ao mesmo tempo, ajudar-nos na problematização conceitual deste campo, como afirmam algumas pesquisas e os resultados publicados em artigos científicos<sup>8</sup> que abordam esta questão. Se a educação tem, entre suas principais finalidades, a tarefa de dar conta da formação humana dos sujeitos, encontraremos no existencialismo alguns indicativos que servem, não só para que se compreenda e problematize a condição humana, mas para o registro da noção existencial da formação humana que, entre outras coisas, afirma a subjetividade como projeto que dá conta de sua existência, responsabilizando-se por ela, numa mediação com os outros e a realidade vivida em situação.

---

<sup>6</sup> “Mas foi uma criança que foi surpreendida, um menino pequeno, tímido, respeitoso, bem-comportado. Educado na religião, nos melhores princípios, inculcaram-lhe um amor tão apaixonado pelo bem que ele deseja mais a santidade do que a fortuna” (SARTRE, 2002, p. 33).

<sup>7</sup> “Quando o pequeno Gustave Flaubert, perdido, ainda “bestial”, emerge da primeira infância, as técnicas estão à sua espera. E os papéis. O adestramento começa” (SARTRE, 2013, p. 11).

<sup>8</sup> Para ilustrar essa questão veja-se, por exemplo, os artigos: A filosofia sartriana como fundamento da educação, de Bonnie Burstow; Revolta e Liberdade: Sartre e a Educação, de Walter Matias Lima; Algumas considerações sobre educação em Jean-Paul Sartre, também de Walter Matias Lima; e Existencialismo e Educação – A filosofia sartriana da liberdade como fundamento pedagógico?, de Luciano Donizetti da Silva. Só pra citar alguns.

Escolhemos o pensamento sartriano, por entendermos que a fundamentação teórico-filosófica presente nele conduz-nos a uma abordagem do problema existencial da educação através do engajamento, considerado uma das dimensões intrínsecas e imprescindíveis da própria subjetividade enquanto projeto e ação, liberdade e escolha. Esta interpretação tem o intuito de compreender como as “representações” do conceito de subjetividade, ou modos de ser do sujeito, no existencialismo sartriano, poderiam aplicar-se à compreensão da educação no contexto de cultura atual e circunscrita a sua dimensão existencial, antropológica e social, com a finalidade de fundamentarmos um discurso pedagógico próprio ao engajamento e uma intencionalidade exclusiva a ele. Evidentemente, reconheceremos aproximações entre Sartre e outros filósofos importantes, como Kirkegaard e a questão da centralidade da subjetividade, Emmanuel Mounier e Paul Louis Landsberg e a questão da elucidação do conceito de engajamento que estará presente em nossa tese, a despeito das diferentes posições assumidas biográfica e intelectualmente por eles, e ajuda-nos a esclarecer a posição sartriana ao analisar a consciência, o ego e a história, ao mesmo tempo em que justifica nossa escolha pela filosofia de Sartre e não por outras. Isto tornará claro o motivo de eleger a sua filosofia como vetor conceitual de onde uma filosofia existencial da educação pode surgir.

Se pensarmos na educação como uma espécie de parto, que dá a luz a novos sujeitos; se pensarmos que, por seu intermédio, as subjetividades podem surgir da experiência por elas ensinada; se pensarmos nos processos que podemos chamar de subjetivação, ocorridos durante a nossa formação, poderemos ver na relação entre o ser-para-si dado no mundo como projeto, na sua pré-reflexividade, na subjetividade como ação e no movimento intencional dos atos pedagógicos, elementos para defender uma educação existencial possível de acordo com o pensamento de Sartre, e na qual os sujeitos se engajam nos projetos históricos e sociais. Foi de acordo com tais pressuposições que propusemos uma intencionalidade específica para fundamentar uma educação para o engajamento.

Reiteramos, então: para haver uma filosofia da educação existencial como a que reivindicamos aqui, é necessário considerar a educação enquanto educação de situação, trazendo a subjetividade livre, aberta, movente, como seu início e como sua linha de desenvolvimento; isso também justifica nossa escolha pelo existencialismo sartriano, que melhor traduz a abertura do sujeito em relação com uma situação. Isto aponta para um possível modelo de educação que pode dar conta do engajamento e dos sentidos do comprometimento assumidos e desenvolvidos num processo de educação de situação, garantindo e favorecendo ainda, a liberdade existencial dos sujeitos.

## 2. O CONCEITO SARTRIANO DE SUBJETIVIDADE E A FUNDAMENTAÇÃO DE UMA FILOSOFIA EXISTENCIAL DA EDUCAÇÃO

*“Nosso ponto de partida é, de fato, a subjetividade do indivíduo e isso por razões estritamente filosóficas”.*

*Jean-Paul Sartre.*

Neste capítulo faremos uma investigação sobre a subjetividade de acordo com o pensamento de Sartre e como ele a expõem nas obras da fase fenomenológica de sua filosofia, iniciada por ocasião de seus estudos de fenomenologia nos arquivos Husserl em Berlim durante o ano de 1933. Estudos que resultaram na publicação do opúsculo *A Transcendência do Ego*, continuando com outros ensaios de fenomenologia publicados, entre eles *A Imaginação* e *O Imaginário*. Esta fase compreende ainda a publicação do romance que contém uma tese filosófica, *A Náusea* e concretiza-se com *O Ser e o Nada*. Nestas obras, e em outros textos não mencionados, sua preocupação com a intencionalidade da consciência (*Sit I*, p. 55-61), está presente na formulação do problema do ser da individualidade, enquanto subjetividade existencial, ou o que ele chama de ser-para-si, (SN, p. 121-286), que é o modo como existimos. O para-si, a subjetividade, ou individualidade existencial lançada no mundo, é tratado em sua fenomenologia ontológica como Nada. Este nada de ser atravessa a realidade humana e lhe fundamenta a liberdade (SN, p. 68). Repousa nesta base argumentativa a compreensão sartriana de subjetividade e os fundamentos de sua antropologia existencial do sujeito aberto e livre<sup>9</sup>.

Sartre apresentará a subjetividade como caráter da individualidade do existente circunscrita a um tipo de consciência que se dirige rumo às coisas, como relação. A presença de sua compreensão de subjetividade que é consciência e sua investigação sobre o tipo de ser que lhe sustenta são fortes nos textos da primeira fase do seu pensamento.<sup>10</sup> Há, portanto, uma maneira nova de abordar a subjetividade, em Sartre, que rompe, em certo sentido, com a

---

<sup>9</sup> Cf. a quarta parte de *O ser e o nada*, aonde Sartre desenvolve sua tese da liberdade e a psicanálise existencial como mecanismos de descrição fenomenológica para mostrar o sujeito enquanto projeto. Essa ideia do sujeito aberto, por sua liberdade e por ser projeto aberto estão presentes em toda sua filosofia, mesmo em sua fase marxista revelada nos dois tomos da *Crítica da Razão Dialética* e na análise que deu origem as muitas biografias escritas por ele, sobretudo, as de Baudelaire, de Jean Genet e a de Gustave Flaubert.

<sup>10</sup> *Imaginação, Imaginário, Transcendência do ego, Esboço para uma teoria das emoções* e até mesmo *A Náusea*, até o seu acabamento em *O Ser e o Nada*.

tradição moderna, ou com a formulação da subjetividade tratada como *subjecto*, assujeitamento, interioridade ou condição interior de conhecimento<sup>11</sup>, ou aquilo que está por baixo de algo como o objeto, ou que dele depende<sup>12</sup>, “o que requer uma tomada de posição que vá além de uma concepção de indivíduo como eu psicológico ou como sujeito abstratamente autônomo” (LIMA, 2004, p. 16).

De fato, a origem etimológica do termo ‘subjetividade’ remete a *subjecto*, vindo do latim *subjectum*, que significa literalmente, assunto. Todo assunto está subordinado a um objeto, portanto, sujeitado a ele ou dele dependente. A filosofia existencial subverte esse sentido. A subjetividade de acordo com essa tradição de pensamento é aquilo que se refere a estrutura particular e única do ser do indivíduo, diz respeito ao si mesmo ou ipseidade, como referenciais daquilo que torna o ser humano individual e único (SN, p. 142) e, portanto, tendo de dar conta de sua própria demanda na realidade implicada com outras singularidades. Para Sartre a subjetividade será a realidade do sujeito que se faz no mundo, daí seu caráter aberto e a proposta de relação de sua consciência com as coisas, mas, sem a ilusão da primazia do conhecimento (SN, p. 23). Por essas razões, se a subjetividade estiver sujeitada a algo, é tão somente a essa condição existencial de ser-no-mundo, de não constituir-se a não ser por sua liberdade e no mundo da vida. Apesar de livre, sua liberdade depende das circunstâncias, pois, o homem é em situação (SN, 593). Este signo da história recai sobre ele e o atravessa como ambiguidade<sup>13</sup>: a subjetividade é livre, porém, limitada; aberta e circunscrita a uma situação. Nesse caso, a etimologia da palavra subjetividade, como submetido, não nos ajuda, mas sim, o que ela significa no existencialismo de Sartre. Mas, o que ela significa?

Para Sartre a subjetividade é a realidade humana, ontologicamente livre. Tal compreensão é fundamental, pois prenuncia o próprio nada enquanto questão que assentará a consciência (SN, p. 66s) e, portanto, fundamentará a compreensão de ser humano como projeto e abertura, o que Sartre defenderá ao longo de toda a sua filosofia. Ao fazer isso, concede à subjetividade, ou indivíduo no ato de existir, o poder de fazer-se e tornar-se artífice de sua tessitura, porém, em relação. A subjetividade supõe o mundo, o conjunto de circunstâncias ou de situações que, de alguma maneira, condicionam o modo próprio de um

<sup>11</sup> “A consciência não é um modo particular de conhecimento, chamado **sentido interno** ou conhecimento de si: é a dimensão de ser transfenomenal do sujeito” (SN p. 22. Grifo nosso).

<sup>12</sup> “Em resumo, o sujeito, em sua dupla e ambígua semântica: ao mesmo tempo aquele que “age” e o “submetido” (BRAYNER, 2008, p. 74).

<sup>13</sup> O tema do existente como ambiguidade aparece mais declaradamente na filosofia de Simone de Beauvoir cujo texto chamado *Por uma moral da ambiguidade* (2005) constitui-se num ensaio interpretativo da filosofia exposta na obra *O Ser e o Nada* de Sartre. Em certo sentido, a filosofia de Beauvoir complementa a tese sartriana da liberdade e da contingência atravessando o tipo de ser que o ser humano é: um para-si.

indivíduo fazer-se ou tornar-se, mas que também supõe o outro. A subjetividade é o próprio indivíduo no ato de constituir seu existir numa trama de relações com o mundo e os outros.

Essa discussão acerca da centralidade da subjetividade, ou do indivíduo na filosofia, estará presente de modo contundente, na filosofia do dinamarquês Sören Aabye Kierkegaard, que Sartre chamará de ideólogo e não de filósofo, na maturação de sua filosofia (CRD, p. 22s). Contudo, recorreremos a princípio, a compreensão de Kierkegaard, no sentido de ressaltar essa experiência que converge com toda a força para o indivíduo nos instantes únicos de decisão, nos quais recai sobre ele o peso de não poder contar com nada, ninguém ou nenhuma realidade além de si mesmo para decidir e, como tal, está forçado a recorrer ao que para ele tenha algum sentido e valor construído no reino de sua própria subjetividade, enquanto verdade subjetiva, ou verdade subjetivamente construída. Ao compreender-se como vetor da decisão, o sujeito acaba por ignorar tudo o que de fato não seja importante ao seu processo de construção existencial e, no nosso modo de interpretar, isto resultaria no estabelecimento de uma personalidade madura, responsável e segura de si e num sujeito existencialmente comprometido com o mundo. Estas realidades podem compor uma educação existencial.

Ainda estudando a subjetividade, veremos de que forma Sartre estabelece as bases para a afirmação do *cogito* pré-reflexivo, criticando o *cogito* cartesiano. Apresentaremos os desdobramentos da questão da subjetividade no pensamento sartriano em diálogo com a tradição fenomenológica, tentando ir além do argumento moderno da identidade entre verdade e ser<sup>14</sup>, encerrando a subjetividade numa compreensão essencialista e, por vezes, mecanicista, que prejudica a compreensão antropológica acerca de um ser cujo fundamento é sua própria liberdade, portanto, seu nada de ser (SN, p. 66). O essencialismo, contraposto a proposta do existencialismo, ainda é, por vezes, atribuído aos modos de entender os indivíduos. Ao pensar e relacionar a filosofia de Sartre com a educação, enxergamos que o posicionamento essencialista, epistemológico e cultural mantém a educação cativa até os dias de hoje, no sentido de tornar os sujeitos reféns de uma prática cristalizadora de sua liberdade, domesticando-os. Um sujeito considerado como essência, nunca poderá desenvolver plenamente a possibilidade de sua própria liberdade e efetivação desta no mundo através da totalidade de seus atos e da responsabilidade advinda disso, incorrendo em má-fé e tornando-se refém dessa estrutura. Parece-nos que os sujeitos implicados na educação, não são

---

<sup>14</sup> A resolução desta querela já está devidamente resolvida na introdução do *Ser e o Nada*, pp. 15-27.

devidamente tratados em sua abertura, o que prejudica o desenvolvimento existencial para a liberdade, mas garante sua passagem à domesticação (BEAUVOIR, 1983, p. 129)<sup>15</sup>.

O ser humano, como projeto, aponta para esse aspecto da consciência aberta, que se demonstra na fundamentação ontológica da liberdade, do humano como um futuro virgem (EH, p. 9), detentor de uma transcendência, ou processo existencial de vir-a-ser, e é uma das chaves para a compreensão da subjetividade em Sartre, em sua dimensão de abertura (SARTRE, 2015, p. 31). Ao mesmo tempo em que o ser humano se apresenta a partir desses aspectos de transformação constante (em interioridade)<sup>16</sup>, de abertura a ser um ser que já não é mais<sup>17</sup>, pois, tem de continuar a ser, é que julgamos ser pertinente aos processos de educação a ênfase nessa condição aberta, afinal, sem tal condição, a possibilidade de ser, ou de tecer a própria subjetividade, já nos estaria vetada, no sentido de que educar também significa mudança da própria condição existencial. Por meio da filosofia de Sartre e considerando-a como fundamento para a educação, podemos experimentar, em variados momentos a condição de deixar de ser afim de que continue havendo ser, como base e ponto de partida de uma educação existencial. Essa noção antropológica do existencialismo deve referir-se não apenas a aprendizagem natural, informal e espontânea, que se dá na mediação das vivências cotidianas, mas a todo o sentido de educação, e também, no tocante a aprendizagem intencional e pedagógica, com finalidades e princípios bem definidos e próprios dos processos formais de educação.

É importante ressaltar que uma das perspectivas mais importantes da filosofia sartriana é a sua oposição a qualquer espécie de substancialismo ou substancialização do ser humano, e que isto se transforma em poderosa crítica ao humanismo tradicional (EH, p. 4) que admite a existência de essências definidoras do humano (Sit, 1968; LÉVY, 2001, p. 198), pois, “todo

---

<sup>15</sup> Sartre e Simone de Beauvoir foram contemporâneos e, embora Sartre tenha recebido parte de sua educação em casa, o currículo escolar era praticamente o mesmo para um e para outro, embora o currículo privilegiasse o masculino em detrimento do feminino, como demonstra o seu estudo *O segundo sexo* (2016). Em suas memórias, Beauvoir descreve em vários momentos passagens sobre o que seria uma educação domesticadora, sobretudo no tocante a formação da mulher. Escolhemos esta para transcrição: “Em Paris recaía sob a influência dos adultos. Continuava a aceitar, sem a criticar, sua versão do mundo. Não é possível imaginar um ensino mais sectário do que o que me foi outorgado. Manuais escolares, livros, aulas, conversações, tudo convergia para isso. Nunca me deixaram ouvir, de longe que fosse, em surdina, outras opiniões, interpretações” (BEAUVOIR, 1983, p. 129).

<sup>16</sup> O termo interioridade em Sartre é profundamente ambíguo, visto que ele elimina totalmente a ideia de que exista algo como o interior do homem. Ao utilizar o termo interior ou interioridade, entenda-se a consciência como fluxo, ou como abertura, ou mais simplesmente, como a consciência mesma. Conferir a este respeito o texto de Sartre *O que é a subjetividade?*, das páginas 33 a 60.

<sup>17</sup> É sobre esta fórmula que se concentra a antropologia existencial e uma possível moral existencialista, como defende Simone de Beauvoir no livro *Por uma moral da ambiguidade*: “Sartre define fundamentalmente o homem, este ser cujo ser reside em não ser, esta subjetividade que não se realiza senão como presença no mundo, esta liberdade engajada, este surgimento do para-si que é imediatamente dado para outrem” (BEAUVOIR, 2005, p. 15).

esforço por estabelecer o possível a partir de uma subjetividade que fosse o que é, ou seja, que estivesse fechada em si mesmo, acha-se por princípio destinado ao fracasso” (SN, p. 151). É exatamente quando nega e abandona a noção de uma essência apriorística, ao estabelecer que “a existência precede a essência” (SN, p. 68; EH, p. 5) que Sartre supera uma série de argumentos modernos, tais quais os que aparecem no racionalismo cartesiano e no iluminismo idealista, filosofias que se projetam a partir de um essencialismo fundante do sujeito. E Sartre faz isso ao conceder preeminência à existência e à consciência subjetiva dos sujeitos que estabelecem relações com o mundo e os outros através do fluxo da intencionalidade da consciência, e não como uma condição determinada pelo pensamento, muito menos pelo conhecimento ou pela razão, pois, “A consciência nada tem de substancial, é pura ‘aparência’, no sentido de que só existe na medida em que aparece. Mas, precisamente por ser pura aparência, um vazio total (já que o mundo inteiro se encontra fora dela), por essa identidade que nela existe entre aparência e existência, a consciência pode ser considerada o absoluto” (SN, p. 28).

Sartre faz uma descrição fenomenológica do conceito de subjetividade e cria com isso um modelo próprio de sujeito em que a ausência de uma essência (SN, p. 27; EH p. 6) é o garante da tessitura do projeto original no qual se encerra a condição humana. A sua compreensão de subjetividade ou de sujeito nos interessa nessa pesquisa, pois, no contexto do seu pensamento podemos estabelecer uma relação entre a sua antropologia existencial e uma filosofia da educação, já que esta se desenvolve amparada por “arquétipos” de sujeito. Entendemos que a fundamentação teórica e metodológica de uma filosofia da educação repousará com necessidade sobre alguma compreensão específica de sujeito que deve perfazê-la, afinal, “importa reforçar a ideia de que a educação é sempre dependente de uma determinada concepção de humano, mesmo que esse sentido não seja explícito, mesmo que ele não seja declarado” (SAYÃO, 2013, p. 46).

Sendo assim, a filosofia da educação é atravessada por diversas teorias sobre o ser humano. Algumas delas partem da compreensão grega clássica do ser humano entendido enquanto animal lógico e racional, tal qual na definição aristotélica; do ser humano dividido em duas naturezas, sendo uma espiritual e, portanto, mais elevada segundo essa compreensão, e outra material ou física e fonte de todos os enganos, como pensou Platão e deixou claro em obras com a envergadura de *A República*, mas também Descartes no *Discurso do Método* e nas *Meditações*; a compreensão de humano dos medievais, representada pelas filosofias de Santo Anselmo e de Santo Agostinho, que apresentaram suas concepções do sujeito ao colocarem a essência humana na capacidade de acessar o “interior” amparado pela graça

divina, compreensão que está circunscrita à visão humanista de um ser feito à imagem e semelhança de Deus tornando-o portador de uma dignidade essencial, noção que a patrística e a escolástica sustentam. Em seguida surgem as compreensões modernas que apostarão na centralidade do ser humano e na reconfiguração do próprio universo, que passa a ter o sol como centro do sistema solar e coloca o homem no lugar de Deus. Compreensões, aliás, profundamente revolucionárias à época. Concomitante a essa noção moderna, aparece o conceito de substância pensante trazida por Descartes, de onde se funda o conceito moderno de subjetividade.

O pensamento de Sartre representa para esta pesquisa o esforço do pensamento contemporâneo em reconstruir categorias conceituais centrais à filosofia, entre elas a de subjetividade. Pensá-la nos termos em que Sartre o fez só fora possível graças às influências das filosofias de Kierkegaard, que trata da subjetividade individualizada e da importância que tem para um indivíduo os instantes de decisão; também por causa de Nietzsche e a desconstrução dos universalismos morais e epistêmicos, Husserl e a noção de intencionalidade e Heidegger e suas colocações sobre o Dasein ou realidade humana no horizonte do tempo. As questões levantadas por estes filósofos apresentaram o sujeito de modo diverso das concepções anteriores, e de algum modo concentraram-se na individualidade e naquilo que significa o existir para alguém concretamente<sup>18</sup>.

No horizonte do tempo e no desenvolvimento social das culturas, existirá sempre uma compreensão de ser humano que sobressai, estruturando e organizando a sociedade. Por conseguinte, essa compreensão do humano incidirá sobre a concepção social que possamos ter da educação, afinal, o modelo culturalmente exposto de ser humano é o que passa a circular também na formulação dos problemas relativos à educação com maior ou menor energia, a depender das forças de progressão e conservação que encerram o jogo político de organização da vida e dos usos de poder encerrado na transmissão de culturas, por parte das elites dominantes e dos grupos de contra-cultura. É nesse sentido, que Sartre mostra que cada tempo e cada época tem uma filosofia que lhe representa: “em certas circunstâncias bem definidas, uma filosofia se constitui para dar expressão ao movimento geral da sociedade” (CRD, p. 19).

Essas muitas concepções expandem nosso modo de enxergar o sujeito em suas particularidades e ambiguidades. Também estão presentes nos modelos ou representações de sujeito das teorias ou das filosofias da educação. Por esses motivos, vê-se que a educação é devedora da antropologia e das teorias filosóficas que ilustram esses modelos de sujeito. A

---

<sup>18</sup> Sobre as influências desses filósofos sobre o pensamento de Sartre, ver especialmente os capítulos dois e quatro do livro *No café existencialista* (2017) de Sarah Bakewell.

crítica a ser feita à compreensão de subjetividade se assenta na necessidade de apresentar uma ontologia adequada aos sujeitos da educação. Perguntar-se sobre o que é a subjetividade é o mesmo que perguntar-se sobre o que é o ser humano, ou que tipo de ser lhe sustenta. Acreditamos não ser possível fundamentar uma teoria da educação, seja por meio de que filosofia ou teoria for, sem antes deixar claramente delineada a opção por uma noção de subjetividade, sobre as quais basearmos os resultados desta pesquisa. É no existencialismo de Sartre dialogado com a tradição moderna e contemporânea da filosofia, que buscaremos pelo modelo de sujeito em sua fenomenologia da subjetividade.

Por que partimos da subjetividade? Por várias razões. A primeira, diz respeito ao modo que Sartre considerou a subjetividade, isto é, como sendo o próprio existente, o indivíduo singular e concreto, como ser-para-si, mas também, intersubjetividade (EH, p. 16). Consideramos, em segundo lugar, o fato do próprio Sartre estabelecer a subjetividade como sendo o ponto de partida de sua filosofia: “nosso ponto de partida é, de fato, a subjetividade do indivíduo e isso por razões estritamente filosóficas” (EH, p. 15). A terceira razão, diz respeito ao fato de que toda filosofia da educação, tal qual fora mencionado acima, não é só fundamentada, mas devedora de compreensões de sujeito, que por sua vez, apresentam modelos de subjetividade de cujas compreensões podem surgir discussões teóricas acerca da educação, que são construídas e problematizadas, gerando um ciclo de relação epistêmica entre o conceito discutido de sujeito e o debate presente nas filosofias da educação. Essas teorias são produzidas por sujeitos, e têm a força de produzir novos sujeitos em processos de subjetivação. Portanto: estudar a subjetividade na filosofia de Sartre em sua relação com a educação poderá ter o mesmo efeito que estudar as forças capazes de produzir e identificar novos sujeitos, sobretudo, se relacionados aos modos próprios como a educação reivindica para si à formação desses seres em seu desenvolvimento integral.

A respeito dos processos de subjetivação, há alguns estudos que mereceriam ser mencionados; entre eles, encontramos os estudos realizados pelos pós-estruturalistas, como Michel Foucault, que aponta para esse movimento de produção de sujeitos<sup>19</sup>. Acreditamos, no entanto, que a discussão da subjetividade em Sartre, concede a abertura de que precisamos para compreendermos a relação entre a fundamentação de uma filosofia da educação existencial e os sujeitos passíveis de serem produzidos, mas, sobretudo, de se produzirem em situação, afinal, para Sartre, o ser humano é nada, portanto, aberto, mas também responsável

---

<sup>19</sup> Cf. por exemplo, as obras *As palavras e as coisas* (2007); *A hermenêutica do sujeito* (2015); A história da sexualidade, em seus três volumes, *A vontade de saber* (2013), *O uso dos prazeres* (2009) e *O cuidado de si* (2013).

por sua própria construção. Contudo, lembremos que não existe construção de si, sem que haja um meio influenciando e tencionando essa produção, afinal, há uma relação entre a subjetividade e as condições materiais da existência (CRD, p. 78) e, afirma Sartre em outro texto, “concebemos o existencialismo como uma doutrina que torna a vida humana possível e que, por outro lado, declara que toda verdade e toda ação implicam **um meio** e uma subjetividade humana” (EH, p. 3. Grifo nosso) e ainda, “o subjetivo aparece, então, como um momento necessário do processo objetivo” (CRD, p. 80). Portanto, pretendemos investigar na abertura desse modelo específico de sujeito os fundamentos de uma filosofia da educação que afirme a possibilidade de um processo de formação humana que considere o engajamento da subjetividade como seu cerne.

O sujeito sartriano, pode ser entendido enquanto aberto, tanto para dar conta de si, no movimento de sua própria liberdade, e para ser produzido, numa relação de tensão entre as estruturas de situação e a liberdade de sua consciência enquanto indivíduo. Somente de um ser que seja aberto é que podemos afirmar a capacidade de construir ou ser construído, de fazer ou ser feito. Somente por um tipo assim de sujeito, cuja estrutura ontológica seja a liberdade, é que podemos dizer que a contingência se instala no mundo. Qual a responsabilidade da educação enquanto um meio, um veículo de produção de sujeitos, na tessitura da subjetividade existencial de acordo com nossa proposta? Haverá uma relação especial entre a educação e a subjetividade? Precisaremos investigar essa relação mais detidamente com o estudo da subjetividade e do engajamento e elencar suas possibilidades através do conceito de Interessamento, quando nos referirmos a educação.

O que significa dizer que a subjetividade é fundamento de uma filosofia da educação? A ideia de educação correspondendo à formação humana, já traz à tona as pistas para a resposta à questão levantada. A formação humana supõe um sujeito em formação, e significa que há algo sempre por ser construído para a realidade humana. Tudo está por se fazer: não apenas o sujeito, mas, sobretudo, a sua ação no mundo, que nunca é uma previsão, mas uma especulação projetiva, numa relação de mão dupla, visto que, “as experiências subjetivas explicam as ações humanas” (HARARI, 2017, p. 118) e as ações humanas também explicam as condutas subjetivas. Na filosofia de Sartre, “só definimos o homem em relação a um engajamento” (EH, p. 18), e o engajamento seria o extravasar da subjetividade posta em condutas por meio das escolhas que ela sustenta no mundo. Por isso, só definimos, ou explicamos as condutas subjetivas por meio de ações bem definidas que são projetadas no horizonte da subjetividade, a partir dela mesma, e espalhadas como práticas no mundo da vida.

O que podemos afirmar por ora e, sem dúvida, é que o processo educativo se endereça para sujeitos e recai sobre eles enquanto foco de sua ação; questionamos, no entanto, esse movimento contínuo da educação que objetiva a melhoria da condição humana, sendo os campos de uma possível classificação dessas melhorias algo extremamente complexo e delicado, que recai na metafísica, afinal, a dimensão humana de formação está implicada no universo dos valores, mas estes não podem ser impostos, nem dados como absolutos, nem fechados, dormentes ou estáticos.<sup>20</sup> Portanto, a ideia de progresso circunscrito a formação humana **não é** a melhor chave conceitual de interpretação da educação para uma filosofia da educação existencial, que tem no modelo de subjetividade como projeto, o seu ponto de partida para ações que digam respeito a uma prática consciente e reflexiva dos atos decididos e das razões deste engajamento. Os valores trazidos ou contemplados pela formação humana são da perspectiva da construção, feita por sujeitos e para sujeitos: “[...] a especificação e o projeto são uma só e mesma realidade; enfim, o projeto nunca tem *conteúdo*, uma vez que seus objetivos lhe estão unidos e, ao mesmo tempo, lhe são transcendententes” (CRD, p. 86. Grifo do autor), portanto, a ideia de regularidade formativa poderá ser substituída pela ideia de projeto transcendente, pois, “uma vida desenrola-se em espirais; volta a passar sempre pelos mesmos pontos, mas em níveis diferentes de integração e complexidade” (idem). Essas voltas espiraladas, de altos e baixos, que perfazem a formação do sujeito só são possíveis de serem integradas à subjetividade graças à liberdade ontológica da qual gozamos e que constitui também o nosso fardo, mas que nos garante a abertura que somos. Mais à frente analisaremos esta compreensão da subjetividade como liberdade.

A relação da subjetividade existencial com a educação distende-se nessa compreensão de um sujeito para quem é necessária a dimensão de sua própria abertura e de uma formação que se importa com as implicações dessa concepção antropológica e voltada para os sujeitos aos quais se destina. Mas, por que, na maioria das vezes, a formação humana como projeto e abertura não consegue dar conta do sujeito tal qual esse ser de abertura? Quais os reais impactos para uma educação que toma o sujeito aberto enquanto foco de sua atuação e intencionalidade?

Pensamos que a formação humana pode incorrer em fracasso quando se transforma em projeto de universalização, de regulação, de domesticação e progresso, separando-se e distanciando-se do inesperado, da contingência, dos sujeitos concretos, das subjetividades

---

<sup>20</sup> Cf. a introdução de *O Segundo Sexo*: “as ciências biológicas e sociais não acreditam mais na existência de entidades imutavelmente fixadas, que definiriam determinadas características como as da mulher, do judeu ou do negro; consideram o comportamento como uma reação secundária a uma *situação*” (BEAUVOIR, 2016, p. 10. Grifo da autora).

individuais que deveriam ser o foco de sua epistemologia, de sua prática, de seu processo e desenvolvimento. Ao universalizar-se, isto é, transformar-se em fórmulas para o gênero e a espécie humana, a educação perde o seu sentido, alija as subjetividades, fracassando e podendo até transformar-se em uma espécie de totalitarismo, senão de fanatismo, cuja fórmula e alicerce consistem exatamente em anular a particularidade de cada ser<sup>21</sup>. Essa compreensão será importantíssima para assentar o projeto de uma filosofia da educação preocupada com a situação, que chamaremos nesta tese de educação de situação, ao considerar o indivíduo circunscrito a um meio no qual, além de inserido, deve estar engajado.

Reconhecemos que a subjetividade é o ponto de partida para a fundamentação de qualquer filosofia da educação. Contudo, consideramos que a subjetividade existencial sartriana é o fundamento da filosofia da educação que aqui defenderemos. De acordo com nossa proposta, é necessário a esta teoria que se recorra sempre ao sujeito individual – de onde deve partir – com suas necessidades particulares e sua estrutura. Em seguida, relacionaremos a subjetividade com o mundo concreto do vivido e das práticas decorrentes de uma situação. Cabe ao engajamento existencial, nestas circunstâncias, a tarefa de trazer uma responsabilidade para a subjetividade não andar a deriva no mundo. Para trazer respaldo a essa discussão o pensamento de Sartre nos parece pertinente, pois, com a análise dos sujeitos em situação, dos sujeitos lançados em um mundo onde cada qual tem seu papel e sua responsabilidade existencial, e se engajam mutuamente a partir dos projetos originais mais particulares – mas que tendem para projetos coletivos –, visto que os valores requerem manutenção constante sob pena de obstruírem o desenvolvimento da condição humana, Sartre nos mostra a possibilidade do desenvolvimento da formação humana que acontece no palco da vida a partir de situações, acontecimentos políticos, sociais e culturais, e situações-limite, estas, circunscritas à subjetividade e a vida que é acontecimento. Sua filosofia, e sua produção literária, nos dão uma noção pertinente e profundamente atual do que significa à individualidade subjetiva existencial engajar-se, sendo uma das principais finalidades da vida humana, visto que os sujeitos estão enredados nas relações interpessoais e com o mundo, e vivem nele a partir de uma tarefa de responsabilidade que o engajamento desvela.

Essa relação entre a subjetividade e o engajamento será para nós o principal aspecto para encontrarmos o que vem a ser o Interessamento. Dentro dessa relação entre o indivíduo enquanto subjetividade e o coletivo em suas demandas sociais, culturais, políticas e históricas, representado pelo engajamento, deve haver uma condição de formação que apresente aos

---

<sup>21</sup> A este respeito veja-se o texto *Como curar um fanático* (2016) e *Mais de uma luz* (2017) do escritor Israelense Amós Oz.

sujeitos, como projeto de educação e processo pedagógico, uma dimensão formativa orientada para o engajamento individual com finalidades coletivas. A partir disso, pensaremos em uma intencionalidade específica advinda da interpretação e análise dos conceitos de subjetividade e engajamento, estruturado pelo hiato do nada que se dá entre a consciência reflexiva e a pré reflexiva (SN, p. 211). Isto a compor uma filosofia da educação que aponte para uma dimensão da formação humana nascida da relação entre a subjetividade e o engajamento. Chamaremos essa intencionalidade pertinente a uma filosofia existencial da educação e ao processo pedagógico do engajamento, de Interessamento, e sobre isto falaremos no terceiro capítulo desta pesquisa.

Retornemos a pergunta: O que é a subjetividade? Com esta pergunta chave para a construção deste capítulo queremos nos referir “ao modo como a filosofia contemporânea repensou o sujeito moderno, não mais atrelado necessariamente a uma racionalidade analítica, mas ligado principalmente à noção de vivência” (VIESENTEINER; SOUZA, 2015, p. 13), isto é, de subjetividade enquanto existência situada, experiência vivida e não como identidade conceitual. Devemos a esta noção de vivência em uma situação que se ancora nos fatos e na concretude do mundo da vida, uma interferência no modo de compreender a subjetividade desde a sua formulação inicial, até o seu desenvolvimento e maturação através da filosofia. O desenvolvimento deste conceito sinaliza para uma superação da noção de subjetividade do humanismo moderno que prevê um perfeito encaixe do homem num conceito universal, já que existe uma essência *a priori*, que lhe determina as ações e as intenções, independente da situação vivida.

Partir da subjetividade é tão importante, pois, além de nos fornecer elementos conceituais para pensarmos as noções de vivência e situação, traz também, uma articulação entre o que é próprio da consciência, não como interiorização, pois não há um dentro da consciência, portanto, não há interior (SN, p. 18), mas na relação intencional, ou fluxo em direção às coisas (*Sit I*, p. 55-61; TE, 2013, p. 13), aspectos subjetivos da condição existencial, em seu entrelaçamento com o mundo que possui como caráter seu a objetividade absurda e desprovida de sentidos (SARTRE, 2005a)<sup>22</sup>. Reiteramos aqui que, além desses aspectos fenomenológicos, a subjetividade aponta para uma discussão importante e mais delicada: a dos processos de subjetivação. Acreditamos que a educação e a formação que lhe caracteriza, se dá tal qual um processo de subjetivação, visto que ela implica a construção dos modos de ver o mundo por um sujeito e de construir sua verdade no mundo enquanto verdade

---

<sup>22</sup> Estamos nos referindo aqui ao romance *A Náusea*.

subjetiva. Por essa razão, a educação deveria ser considerada, como uma organização complexa que tem o poder de produzir sujeitos, por meio das teorias e práticas que ela sustenta, vindo daí a grande responsabilidade que pesa sobre sua própria condição de formadora de sujeitos, mas também como realidade política. A essa relação entre a produção de subjetividades e sua relação com a vida, que é acontecimento concreto e efetivo, colocamos como tarefa de uma filosofia existencial da educação pensar e questionar.

O nosso modo de existir é um processo contínuo de subjetivação. Estamos a nos fazer o tempo inteiro, porém, em dependência. Portanto, nosso modo de ser e existir no mundo nos diz muito a respeito do modo que nos engajamos, afinal, o engajamento, para o existencialismo, além de ser algo mais visceral, fundamental, profundo, e próprio do existir humano em sua tessitura, recai sobre as práticas dos sujeitos em situação, supõe a história, mas não é uma adequação cultural, ou uma espécie de adestramento para práticas específicas. Nesse caso, os acontecimentos são preponderantes para orientar a decisão dos sujeitos e, assim, ajudá-los a moldar, em certo nível, sua própria subjetividade a partir das escolhas que eles fizerem sempre em relação a uma situação, no decorrer dos acontecimentos e por meio de suas solicitações.

Por tudo isso a que já nos referimos, vê-se que a subjetividade é uma noção chave para a compreensão do existencialismo sartriano. Ela é como um fio condutor através do qual Sartre elabora sua filosofia desde o romance *A Náusea*, no qual apresenta o embate entre a consciência subjetiva – ou o próprio indivíduo –, que se vê às voltas tentando apreender o sentido que as coisas possam ter, em um mundo nebuloso, cinzento e sem sentido onde está lançada sua existência. Veremos também as relações entre a consciência e o mundo presentes em outros trabalhos filosóficos seus. Mas, é somente em *O Ser e o Nada*, que Sartre explicita o que é a subjetividade através de sua crítica ao *cogito* cartesiano<sup>23</sup>, ao apresentar um dado novo: a consciência como nada, portanto, da subjetividade como abertura, mas também, da subjetividade envolvida numa tensão entre dois modos de ser da consciência, extremamente importantes para compreendermos a nossa condição: os modos téticos e não-téticos da consciência, ou àquilo que Sartre chama de *cogito* reflexivo e de *cogito* pré-reflexivo.

Analisar o *cogito* pré-reflexivo e o *cogito* reflexivo nos coloca diante de uma organização que o próprio Sartre elabora ao apontar como tese principal para o existencialismo a máxima “a existência precede a essência” (SN, p. 68), ou “como a

---

<sup>23</sup> “O erro ontológico do racionalismo cartesiano foi não ver que, se o absoluto se define pela primazia da existência sobre a essência, não poderia ser substância. A consciência nada tem de substancial, é pura “aparência”, no sentido de que só existe na medida que aparece” (SN, p.28).

consciência não é possível antes de ser, posto que seu ser é fonte e condição de toda possibilidade, é sua existência que implica sua essência” (SN, p. 27). Esta organização do seu pensamento rompe, portanto, com os sistemas essencialistas<sup>24</sup> e traz a subjetividade para o reino humano, encarnando-a no corpo concreto que vive em situação, um corpo histórico que faz história, criando assim uma compreensão antropológica que aponta para o existente sendo fundamento e construtor de sua essência e não uma coisa fundamentada de antemão pela essência. A relação disso com os modos de ser da consciência que são os modos reflexivos e pré-reflexivos, ou téticos e não-téticos, indicam-nos que na maior parte do tempo nossa existência é sustentada por um tipo de ser não evidente, que organiza e rege o nosso comportamento e sobre o qual, a força da reflexão quase nada pode se não for preparada para isto. Aprofundar esse modo não tético da consciência pode ser um ganho na compreensão de uma educação de situação que rompe com aspectos metafísicos antropológicos, que desenham estruturas etéreas, eternas e essencialistas para encerrar os sujeitos da educação. A análise do *cogito* pré-reflexivo pode colocar um fim a uma cultura milenar de criar mitos e acreditar neles como garantia para o “bom comportamento” do sujeito. A este respeito, podemos comparar o que dissemos com o que Simone de Beauvoir escreveu no livro autobiográfico intitulado *Memórias de uma moça bem comportada* que serviu de projeto para a realização do longo estudo sobre a condição feminina *O Segundo Sexo*, podendo nos ajudar na compreensão do que é criar modelos hegemônicos de sujeitos intransigentes, pautados por uma versão totalizante da humanidade. Sobre isto discutiremos mais adiante, pois acreditamos que estes modelos fechados de sujeito são responsáveis pela cristalização dos processos de educação.

Se a educação estiver atravessada por esse tipo de metafísica, qual seja: a de englobar todas as diferenças particulares no terreno de uma essência, a fim de subsumi-las, correrá o risco de desaguar em totalitarismos e promover comportamentos fascistas, afinal, toma-se um modelo de humano como exemplar e em nome desse modelo, tenta-se anular toda e qualquer diferença em nome de uma formação que se diz humana. Precisamos da ambiguidade do modelo de sujeito existencial que nos sirva de referência, mas, que respeite e tenha por condição a abertura e o projeto-a-ser. A violência dessa posição metafísica, isto é, da que iguala pessoas, tem demonstrado o grande fracasso de uma educação que não se preocupa com a liberdade existencial dos sujeitos, mas apenas com o comportamento instituído pelo mundo burguês que tem a ilusão de dominar tudo através do bom comportamento, dos chamados bons costumes (entenda-se falso moralismo), do controle das técnicas e de regras e

---

<sup>24</sup> Aqui vemos uma aproximação da posição do existencialismo de Sartre com a de Kierkegaard que rebela-se contra o sistema hegeliano ao centralizar a categoria da subjetividade no debate filosófico.

modos de vida excludentes e aviltantes. Uma educação que parta da subjetividade existencial não pode ser conivente com isso e romperá com esse sistema, pela tomada de consciência da força que o engajamento individual pode fazer recair no chamado mundo da vida.

Encarnar a subjetividade no corpo do indivíduo (SN, 1997, p. 388-451) é garantir um palco de atuação para o engajamento: o mundo da vida. Isto é algo extremamente pertinente ao ser do existente, e sua vivência enquanto corpo situado. Afinal é como corpo que o indivíduo age e define sua posição e da mesma maneira se engaja no mundo. Portanto, a subjetividade para o existencialismo também é corpo, logo o engajamento acontece enquanto corpo posicionado, pois, por ele é que se demarca nosso existir, como lembra Merleau-Ponty: “tudo aquilo que somos, nós o somos sobre a base de uma situação de fato que fazemos nossa, e que transformamos sem cessar por uma espécie de regulagem que nunca é uma liberdade incondicionada” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 236).

Nesse contexto, iniciar com a subjetividade é imprescindível, pois, inverte os polos da compreensão do humano assentada apenas em conceitos metafísicos e universalistas que lhe definiam um papel de antemão, e até hoje estão presentes em algumas compreensões das teorias filosóficas que embasam certas pedagogias, por exemplo, na educação tradicionalista, conservadora e humanista, e na educação enquanto formação para melhorar e fazer progredir o ser humano (ARANHA, 1996, pp. 157-163). Fora imprescindível ao existencialismo de Sartre se estabelecer à medida que a subjetividade, centro dessa filosofia, fosse posta com a finalidade de questionar modelos milenares em que a substancialização dos indivíduos confinou a subjetividade num conceito essencial. Em nossa tese, nos perguntamos de que modo podemos propor uma filosofia da educação sem um sujeito que a fundamente condignamente com todas as mudanças subjacentes, estruturais e teóricas vividas na modificação de nossa cultura, cujo indivíduo subjetivo é o responsável por construir?

Nossa discussão sobre a subjetividade, tal qual a compreendemos de acordo com o pensamento de Sartre, ajuda-nos a questionar o lugar do sujeito no trato dado a ele pela educação tradicional, problematizando o porquê da educação continuar, em certo sentido, tratando os sujeitos de acordo com uma essência e, portanto, impossibilitando a educação como um processo, mas garantindo-a como domesticação e adestramento<sup>25</sup>, até porque, “tudo

---

<sup>25</sup> Ver a este respeito o livro de memórias de Beauvoir *Memórias de uma moça bem comportada* (1983) e o livro *As palavras* (1960), autobiografia da infância de Sartre por meio da qual podemos comparar as suas trajetórias e chegar a resultados quanto aos métodos tradicionalistas que não correspondiam aos anseios por libertação tanto de Beauvoir quanto de Sartre. Inevitavelmente, seus questionamentos do modo como a educação era vigente desaguardaria com necessidade em um movimento contrário a todos os valores de tradição burguesa, portanto, que se opunha à ilusão do homem bom sustentado pelos discursos vazios feitos sempre em nome da moral e dos bons costumes.

é contingência no homem, no sentido em que esta maneira humana de existir não está garantida a toda criança humana por alguma essência que ela teria recebido em seu nascimento, e em que ela deve constantemente refazer-se através dos acasos do corpo objetivo. O homem é uma ideia histórica e não uma espécie natural” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 236). Parece-nos, então, que se faz necessária a elucidação de uma antropologia, aos moldes existencialistas, que traz uma compreensão do humano como subjetividade aberta, contingência pura da liberdade e serve de base para estabelecermos uma reflexão sobre a educação ancorada neste modelo de subjetividade.

É exatamente a este olhar sartriano, voltado à análise do conceito de subjetividade e à sua crítica tradicional e, levando em consideração o cuidado de pensar os conceitos desta tese através deste olhar, que reconhecemos como principal tarefa na tradição do pensamento existencialista, recolocar em questão o conceito de subjetividade, desfazendo seu caráter substancial, essencialista, que lhe conferia um núcleo duro, uma espécie de perenidade do seu ser e, no lugar desta construção moderna, apresentar uma compreensão mais adequada à subjetividade contemporânea, cuja fluidez e fragmentação são as marcas preponderantes na cultura do vivido, por mais que seja difícil aceitar e aplicar essa posição à educação.

É através da subjetividade, posta por Sartre, que avançaremos na problematização acerca da situação do existente singular lançado num mundo, onde é livre e pelo qual se torna responsável. Coloca-se então, por causa desse debate, o problema do projeto humano enquanto construção e o da significação das realidades circundantes, cujos fundamentos se dão através da liberdade da consciência como nada de ser, ou ao ser do humano atravessado pelo nada. Este nada ontológico, o compreendemos como sendo uma estrutura reguladora da subjetividade. Isto mesmo, o nada regula a condição de ser da subjetividade caracterizando-a, não só como consciência, mas como condição deste tipo de ser chamado para-si, visto que nada a define de antemão, e tudo que se constrói se desfaz no movimento próprio da consciência de existir desfazendo-se, a fim de que haja ser (SN, p. 109).

Antes de continuarmos o estudo da subjetividade de acordo com a filosofia de Sartre, faremos um rápido levantamento sobre a colocação do problema da subjetividade na filosofia de Kierkegaard, considerado um precursor importante do existencialismo e o primeiro a questionar todo o sistema da filosofia a partir de um conceito central: o indivíduo em seu modo de existir, de uma paixão pelo instante, que se revela no momento em que ele deve tomar decisões importantes. O trato que Kierkegaard oferece à subjetividade traz a possibilidade de que seja conferida ao indivíduo uma dignidade tal que ameace o sentido dos sistemas fechados que somente uma filosofia focada na decisão e no instante, isto é, sentidos

criados subjetivamente pode desfazer. Ao questionar o que significa para alguém existir e pensar em quais impactos dessa condição de existir como ente singular, Kierkegaard privilegia a subjetividade individual sendo o problema mais importante<sup>26</sup> a ser considerado pela filosofia. Perguntamo-nos também se: não seria a centralidade da subjetividade a questão mais importante a ser problematizada no campo da educação?

## 2.1 A INDIVIDUALIDADE ENQUANTO SUBJETIVIDADE EM KIERKEGAARD, A PAIXÃO DO INSTANTE E A DECISÃO COMO COMPONENTES A UMA FILOSOFIA EXISTENCIAL DA EDUCAÇÃO

*“... agora a própria subjetividade torna-se o derradeiro, e o que é objetivo, evanescente. Aqui não se esquece, nem por um instante, que o sujeito é existente, e que o existir é um vir-a-ser, e que por isso aquela identidade, própria da verdade, de pensamento e ser é, portanto, uma quimera da abstração”.*

*Sören Aabye Kierkegaard*

Analisemos por ora, como o conceito de subjetividade ganha força e contundência a partir das colocações do filósofo dinamarquês Sören Aabye Kierkegaard, com o intuito de retomarmos a ênfase na centralidade da subjetividade, o que nos servirá para estabelecermos a tese no terceiro capítulo deste trabalho.

Que o debate sobre a individualidade já estivesse presente na filosofia, disso não restam dúvidas. O filósofo Etienne Gilson mostra, que o conceito de individualidade, conjuntamente ao de personalidade, por exemplo, fora forjado nos primeiros anos da época medieval por filósofos cristãos que queriam inaugurar uma relação pessoal do indivíduo com Deus, que é considerado pela teologia cristã como Pessoa, detentor eterno desta dignidade

---

<sup>26</sup> Mesmo sendo um tema recorrente em toda a obra de Kierkegaard, pelo menos três grandes obras dão conta de modo mais preciso dessa temática da subjetividade no pensamento de Kierkegaard: O primeiro volume dos *Pós-escritos às migalhas filosóficas* (2013), o segundo volume da mesma obra, e *O conceito de angústia* (2009). Nos dois primeiros livros Kierkegaard declara por que a subjetividade é a verdade. Já no terceiro, analisa a estrutura angustiante da decisão em situações limite a partir de elementos da tradição bíblica e a análise do pecado original. O que isso tem a ver com a vida particular de cada um, enquanto decisão capaz de mudar uma vida, é o que importa à filosofia de Kierkegaard.

(GILSON, 2006, pp. 253-277). Com essa filosofia, quis-se criar uma espécie de intimidade relacional e espiritual que colocava a alma sozinha diante de um mistério insondável, diante da grandeza de um senhor supremo, mas sempre, garantida por uma relação personalizada. Isto está presente no pensamento de Santo Anselmo em seu *Proslogion* que inicia com um convite ao recolhimento mais individual possível:

E agora, ó homenzinho, fuge um momento às tuas ocupações, esconde-te um pouco dos teus pensamentos tumultuosos. Atira fora agora os teus pesados cuidados e deixa para depois os teus laboriosos trabalhos. Reserva um pouco de tempo para Deus e repousa n'ele por instantes. “Entra na cela” da tua alma, expulsa tudo, excepto Deus e o que te ajuda a procurá-lo; “fechada a porta”, procura-o! (ANSELMO, 1987, p. 8).

Santo Agostinho segue na mesma inspiração em suas *Confissões* ao reconhecer quão tarde sua individualidade acercou-se do divino, através do relato de sua experiência particular: “Tarde Vos amei, ó Beleza tão antiga e tão nova, tarde Vos amei! Eis que habitáveis dentro de mim, e eu lá fora a procurar-Vos!” (AGOSTINHO, 1973, p. 214). Retroagindo à filosofia antiga, a noção platônica da ideia de homem, da qual os seres particulares são apenas participação, ou a noção aristotélica de espécie, são estraçalhadas pelo personalismo cristão que individua as relações do homem, rompe com a unidade cosmológica e reduzem-na à relação com o divino.

Assim entra em jogo o princípio de individuação (GILSON, 2006, p. 259), discutido pelos pensadores patrísticos, mas, especialmente pelo filósofo e hoje beato Duns Scot que afirmara o caráter único e irrepetível do ser humano e de sua alma, mostrando que: “considerada em si e em sua realidade profunda, a alma é individual, e causa de individualidade. Por si e pelo que a define, ela não é apenas uma alma, mas esta alma, e é sua individualidade essencial que torna individual, com a matéria do seu corpo, o homem inteiro” (SCOT apud GILSON, 2006, p. 263). Além de Duns Scot, outro filósofo medieval que comprou a defesa da individualidade fora Santo Tomás de Aquino. Para ele um indivíduo é um ser dividido de todos os outros seres e, por sua vez, não divisível em outros seres. Isto o diferencia das demais espécies, pois, estas podem distinguir-se entre si, podem ser distribuídas numa pluralidade de seres sem perder sua natureza, entretanto, se o ser humano, ou o indivíduo concreto for dividido, o homem singular será destruído e é exatamente por isso

que ele é chamado de indivíduo, isto é, de indivisível<sup>27</sup>, definição que não mais se sustenta na atualidade.

Contemporaneamente, utilizamos o termo indivíduo para referirmo-nos aos sujeitos singulares, ainda que estes sejam fragmentados e divididos em si mesmos, exatamente pela ambiguidade que os constitui, o que nos levaria a chamá-los hoje de seres divididos e não mais indivisos como propõe o termo “indivíduo” em sua originalidade. Porém, a noção abstrata de substância que, não obstante as reivindicações de indivisibilidade do sujeito e, portanto, de singularidade, garante-se quando os próprios indivíduos são subsumidos na ideia de humanidade e na padronização dos sistemas de filosofia, que transforma toda diferença em igualdade. A defesa da singularização da subjetividade não fora capaz de escapar da astúcia da razão que categoriza e classifica tudo o que toca. É por isso que o não de Kierkegaard que confronta os sistemas filosóficos para separar a individualidade do conjunto de saberes racionais e universais, transforma a subjetividade em elemento central da filosofia. Sua postura anti-sistemática colaborará com o modo contemporâneo de ler o conceito de individualidade e subjetividade. Partindo da leitura e do cuidado de pensar e elaborar uma teoria a partir do desenvolvimento do conceito de subjetividade, que efetiva uma crítica à concepção tradicional deste conceito, é que reconheceremos como principal tarefa do existencialismo, inaugurado em certa medida por Kierkegaard, a transformação completa do conceito de individualidade e subjetividade, no modo como o compreendemos hoje.

No pensamento de Kierkegaard uma definição para a subjetividade nos chamou a atenção: “a subjetividade é a verdade infinitamente interessada na paixão do instante! (KIERKEGAARD, 2013, p. 20). Com essa afirmação, o filósofo pretendeu reduzir os problemas de natureza universal, ou de verdade objetiva, aos problemas de ordem subjetiva; por exemplo: a relação do indivíduo com o cristianismo, que era o problema que lhe interessava, e que ele resumiu da seguinte maneira: “O problema objetivo seria então: o da **verdade** do cristianismo. O problema subjetivo é: o da **relação do indivíduo** com o cristianismo” (Idem, p. 22. Grifo nosso). Se suplantarmos o problema da subjetividade reduzido a relação do indivíduo com o cristianismo e em seu lugar pusermos esse interesse subjetivo na vida que se leva, com as demandas políticas e sociais que nos abarcam, se observarmos o problema das relações do indivíduo, mais especificamente, com a educação,

---

<sup>27</sup> “Essa verdade somente aparece com plena clareza quando se distingue, à luz das análises precedentes, a noção de individualidade da de individuação. O princípio de individuação é a matéria; é ela, portanto que causa a individualidade. Mas não é em sua matéria que a individualidade do indivíduo consiste; ao contrário, ele só é individual – isto é, indiviso em si e dividido do resto – porque é uma substância concreta considerada como um todo”. (GILSON, 2006, p. 267).

como algo da ordem de sua subjetividade, talvez encontremos elementos bastante importantes para a fundamentação de uma filosofia da educação que considere os sujeitos em sua individualidade, naquilo que lhes interessa, e a relação com ela em um aprofundamento na subjetividade. Parafraseando a frase de Kierkegaard teríamos: *o problema objetivo seria então, o da verdade da educação. O problema subjetivo é: o da relação do indivíduo com a educação em situação*. Consideramos como importante este aspecto da apropriação subjetiva, nos termos colocados por Kierkegaard quando escreve que “para a reflexão objetiva, a verdade se torna algo objetivo, um objeto, e aí se trata de abstrair do sujeito; para a reflexão subjetiva, a verdade se torna apropriação, a interioridade, a subjetividade, e aí, se trata justamente de, existindo, aprofundar-se na subjetividade” (KIERKEGAARD, 2013, p. 202).

O desenvolvimento do conceito de subjetividade dentro da tradição existencial desfaz o caráter substancial, essencialista, sistêmico e sistemático que prendia a subjetividade em um emaranhado conceitual que lhe conferia um núcleo duro e definitivo, ou uma noção de perenidade, definida de antemão por um *script*, ou por um destino já decidido primordialmente. Pensar a subjetividade anteriormente à posição antissistemática de Kierkegaard aos sistemas de filosofia é quase reconhecer uma relação de causa e efeito, de determinação à vida subjetiva que não podemos considerar como coerente aos rumos que esta pesquisa está tomando e que quer demonstrar. Ao mesmo tempo em que negamos uma substancialização à subjetividade, perceberemos como essa discussão está assentada no debate educacional e que tipo de consequências uma noção essencialista de subjetividade pode trazer a este terreno.

Gostaríamos de explorar essa condição importante da possibilidade, do tornar-se e do fazer-se da subjetividade, como condição pertinente a nós, como estruturantes de uma educação de situação. Esse processo aberto, que também chamamos de subjetivação, ou modos como nos fazemos nos teares da situação, são indispensáveis para uma discussão em educação, pois, entre outras coisas, descobre-se com mais justeza que nossa identidade não é uma coisa, ou uma essência, que nossa identificação subjetiva “não é um dado, não é fixa, não é estável, nem centrada, nem unificada, nem homogênea, nem definitiva. É instável, contraditória, fragmentada, inconsciente, inacabada. É uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo” (MOREIRA; CÂMARA, 2008, p. 42).

Perceberemos que a reflexão de Kierkegaard colocará o indivíduo como senhor da decisão no instante a partir das relações que ele estabelece com o que de fato lhe interessa, conferindo um caráter de existencialidade à subjetividade à medida que ela existe e se coloca

como sujeito no mundo. A subjetividade infinitamente interessada na paixão do instante tem pouco que ver com a objetividade ou a totalidade de uma realidade, pois, ela não se dá nas cercanias de um sistema filosófico, pelo fato de ser existencial, isto é, da ordem do vivido e apropriado individualmente.

A colocação do problema da subjetividade em Kierkegaard, acentua a existência em todas as suas possibilidades e tensões que lhe acompanham, distinguindo-as de um processo evolutivo racional, visto que, “pensar em processo ou em evolução é colocar a existência em termos abstratos, e o que Kierkegaard se esforça por fazer com sua obra é apontar para a facticidade da vida, que só pode ser experimentada singularmente e nunca ‘em masse’ ou sob forma de conceitos universais” (PROTÁSIO, 2014, p. 21). A verdade apresentada num sistema só tem sentido se for existencializada pelo indivíduo concreto, que a partir dela, pode trazer para sua experiência singular a verdade como algo que lhe pertence. Da mesma forma, a educação numa perspectiva existencial só faria sentido pleno quando existencialmente apropriada pelos indivíduos subjetivamente. A ideia de uma racionalidade sistemática que encaixa todas as coisas não é bem vinda para Kierkegaard.

Tornar o indivíduo, que antes era pressuposto pela ideia de indivisibilidade, também sustentada pela noção abstrata de razão, em algo subjetivo, é a inquietação que toma a vida intelectual de Kierkegaard e é sensivelmente notável em sua filosofia que abordará categorias psicológicas como o medo, o temor, a angústia, a sedução, elementos que apontam para a singularidade do sujeito, em vivências bem específicas, que são as mais importantes de acordo com ele. Além de articular todas essas dimensões de fundo psíquico, Kierkegaard concentrará sua força para pensar o que acontece no instante único de decisão individual, no qual qualquer existente está completamente sozinho e desamparado, tal como similarmente Sartre pensa ao apresentar o conceito de escolha em seu existencialismo (EH, p. 17). Não se conta com ninguém quando vamos decidir. O máximo que conseguimos é um auxílio ou uma luz, num conselho que tomamos com um amigo, um familiar, mas nunca a decisão particular pode ser tomada por outrem. Dialogando esta ideia da decisão com o Interessamento, proporemos que o processo formativo pode sensibilizar as pessoas para escolhas coerentes com suas realidades circunstanciais e seu modo de ser subjetivo. São estes momentos particulares e íntimos do indivíduo, que o levam a escolher por seu interesse apaixonado, que Kierkegaard dirá dever ser a preocupação e o interesse da filosofia, isto porque, um sujeito não pode relacionar-se apaixonadamente com algo que não lhe diga respeito particularmente ou de modo a interessar-lhe existencialmente. Sobre isto escreve Kierkegaard que:

Para a paixão infinitamente interessada cada pinga do i terá um valor infinito. A falha não está na paixão infinitamente interessada, mas no fato de que seu objeto se tenha tornado um objeto aproximativo. O exame objetivo, de qualquer modo, permanece de geração em geração precisamente porque os indivíduos (os examinadores) tornam-se mais e mais objetivos, menos e menos infinitamente, apaixonadamente, interessados (KIERKEGAARD, 2013, p. 37).

Estenda-se a paixão da qual fala Kierkegaard como decisão individual do existente, mas também como uma angústia vertiginosa. Esta é a categoria por meio da qual este filósofo explorará a liberdade. É na decisão existencial que o indivíduo conquista sua liberdade, porém, esse processo exige a angústia. Por isso ele escreve que “a angústia pode-se comparar a vertigem [...], a angústia é a vertigem da liberdade” (KIERKEGAARD, 2010, p. 66). Kierkegaard é tão criterioso com este momento individual de angústia, que estrutura uma metodologia a fim de ressaltar a vida subjetiva, a qual chama de comunicação indireta, que significa o uso de pseudônimos através dos quais Kierkegaard fala para registrar mais particularmente a dimensão do vivido por alguém concretamente. A comunicação indireta é literalmente a criação de um personagem dotado de subjetividade e que precisa decidir. Com este recurso Kierkegaard quis evidenciar que a existência é a vida do instante, um salto angustiante no ter que decidir. De acordo com ele, “a angústia é a vertigem da liberdade, que surge quando o espírito quer estabelecer a síntese, e a liberdade olha para baixo, para sua própria possibilidade, e então agarra a finitude para nela firmar-se” (Idem, p. 66). A comunicação indireta sinaliza para o indivíduo e como resultado não apresenta nenhum pensamento sistemático, fundamentado em quaisquer argumentos que levem a conclusões lógicas, mas somente apresenta situações existenciais em que as categorias são definidas em termos de opções vividas pelo indivíduo, afinal, “entre estes dois momentos situa-se o salto, que nenhuma ciência explicou nem pode explicar” (Ibidem).

Mas o que são essas situações concretas de opção? Ora, são aquelas enraizadas nos momentos em que o homem enfoca todas as suas potencialidades numa opção que ressoará por toda a sua vida – no sentido que resvala para seu passado, mas que não se fecha, pela possibilidade de futuro –, isto é, na própria decisão enraizada em sua história. Essas situações também são aquelas mais propícias para o estabelecimento da liberdade que se tece por meio

da angústia de ter que decidir, e aqui lembramos de Sartre (SN, p. 79)<sup>28</sup>. A opção concreta, o ter de decidir, transforma o simples indivíduo em sujeito existencial. Por meio dela o ser humano torna-se esse ser único e irrepetível, o sujeito de decisão, que como coloca Sartre, baseia-se nas “considerações objetivas que o mundo tem para mim quando presentemente me projeto rumo aos meus futuros, e que só a mim cabe decidir” (SN, p. 556). A tarefa do existente de acordo com Kierkegaard é esta: decidir infinitamente interessado na paixão do instante!

Embora Kierkegaard tenha estabelecido sua compreensão da experiência subjetiva muito mais no âmbito da teologia do que da filosofia, esta experiência existencial será tratada pelo dinamarquês como a expressão mais própria do existente ser, de existir no mundo, de modo que a sua relação com ele lhe diga respeito mais diretamente, pois, ele estará firmado em algo que lhe é de restrito interesse: a paixão do instante! A paixão que o colocará no confronto contingente e existencial de sempre estar tensionado entre duas realidades, “ou ou”, “isto ou aquilo”, momentos de escolha que convergem com maior acuidade para mostrar a força que a subjetividade tem como existência. Para Kierkegaard, é na escolha que reside a dignidade da subjetividade, é por meio dessa paixão interessada no instante que o ser humano rompe com processos de burocratização, com os excessos de formalização, de racionalização das experiências mais particulares e questiona o que de fato importa para uma existência jogada em meio aos acontecimentos que fervem ao seu redor e o que as escolhas tem a ver com a tarefa de conquista do que é ser subjetivo.

Essas inquietações existenciais de angústia, de certo modo, também estão presentes na obra do escritor tcheco de língua alemã, Franz Kafka que em pelo menos dois romances extraordinários aborda o problema da subjetividade e do desconforto de existir: *A Metamorfose* (2009), onde Gregor Samsa transforma-se num inseto, similar a uma barata e começa a questionar o sentido que o existir deva ter para ele face a seus familiares, e *O Processo* (2003), onde K. é acusado de um crime que não sabe qual foi, mas que o inquieta e leva-o a mesma angustiante questão que é saber sobre o sentido de sua liberdade posta, roubada e quase reconquistada, apontando para uma subjetividade que vive, particularmente em um mundo contingente, que questiona o que significa viver em um mundo opaco, governado por normas que o alijam de si e que o oprimem. Aliás, a respeito de Kafka, Sartre escreveu que ele “é o romancista da transcendência impossível: para ele, o universo está carregado de sinais que não compreendemos” (*Sit I*, p. 126), mas que, no entanto, nos

---

<sup>28</sup> “Convém sublinhar aqui que a liberdade manifestada pela angústia se caracteriza por uma obrigação perpetuamente renovada de refazer o Eu que designa o ser livre” (SN, p. 79).

esforçamos por querer compreender, e assim adentramos na questão fundamental de Kierkegaard: é a verdade da subjetividade que importa! Esse esforço por compreender e decidir é o que importa. Somente por que nos falta um sentido é que podemos ir em busca dele, e é por sermos seres da falta que nos esforçamos por dar um sentido que resvala para a abertura, mantendo-nos sempre interessados por nós mesmos, porém, correndo riscos de nos perdermos dessa condição antropológica e existencial, ao tutelarmos nossa liberdade às exterioridades que nos distraem no caminho de feitura da nossa subjetividade.

A subjetividade se expressa, para Kierkegaard, no instante da decisão. O que leva alguém a decidir, a escolher? Essas questões trazidas por ele serão desdobradas pela filosofia existencialista, especialmente a de Sartre, que verá na angustiante liberdade humana e na responsabilidade advinda dela, a própria ontologia do existente que se esforça por dar conta de si na sua relação com a contingência da situação e com os outros.

Na interpretação de Kierkegaard a respeito do que ele chamou de sistema objetivo, todo e qualquer caminho do existente já estaria definido racionalmente e, portanto, este não poderia ser reconhecido como experiência marcadamente existencial, como escreve ele, “a reflexão subjetiva volta-se para dentro, em direção à subjetividade, e quer, nessa interiorização ser a [reflexão] da verdade, e assim, tal como vimos antes, quando a objetividade avançava, a subjetividade desaparecia” (KIERKEGAARD, 2013, p. 207). O enredar-se do sujeito no sistema, ou nessa objetividade, significaria a interdição do seu desenvolvimento e dos saltos qualitativos que sua conversão existencial exigiria (GILLES, 1987, p. 12), pois, o indivíduo perder-se-ia no momento de racionalidade pura, poderia facilmente ser encaixado num sistema de pensamento, tal como mostra a interpretação de Kierkegaard dada, por exemplo, ao sistema hegeliano.

No sistema não se tem a novidade existencial da decisão no instante, que faz o momento e cria uma via de acesso entre o finito representado pela subjetividade e o mundo, e a eternidade, representando o infinito. Para Kierkegaard, no sistema há somente a pura especulação distante que coloca a vida concreta dos indivíduos à margem da própria existência como apropriação subjetiva.

Podemos, portanto, concluir com Kierkegaard que não existe um sistema do indivíduo, um sistema da subjetividade no tocante a existência prática, que acontece no mundo. O perigo de sistematizar a subjetividade ocorreria exatamente pelo caráter único de cada ser em particular, que impede de antemão essa tarefa. Tudo o que podemos fazer é criar aproximações mais ou menos verdadeiras que ajudam a decifrar a questão da subjetividade; afinal, cada história subjetiva só pode pertencer ao existente que a detém. Não se sistematiza a

vida do existente, pois, a verdadeira questão verifica-se nesta proposição onde fica evidente o rompimento de Kierkegaard com o que ele chama de sistema:

Um sistema de existência não pode haver. Então não existe um tal sistema? De modo algum! Isso não está implicado no que foi dito. A existência mesma é um sistema – para Deus, mas não pode sê-lo para algum espírito existente. Sistema e completude se correspondem mutuamente, mas existência é justamente o contrário. Visto abstratamente, sistema e existência não se deixam pensar conjuntamente, porque, para pensar a existência, o pensamento sistemático precisa pensá-la como suspensa e, portanto, não como existente. Existência é o que abre espaço, que aparta um do outro; o sistemático é a completude, que reúne (KIERKEGAARD, 2013, p. 124).

É a esta compreensão subjetiva e existencial, trazida por Kierkegaard que quisemos recorrer para encontrarmos alguns elementos fundamentais que explicitassem a temática da existência enquanto individualidade, subjetividade existencial, e que vem a ser um ponto de relevante interesse na discussão do pensamento do dinamarquês, que parece ter rasgado as fronteiras da discussão da filosofia, sempre monopolizada pelos discursos racionalistas e empiristas, sem quase nenhum enfoque na dimensão própria do existir subjetivo. A função dessa discussão nesta tese é centralizar o debate no aspecto subjetivo da individualidade e apontar, como fez Kierkegaard, para uma pergunta fundamental para os rumos da filosofia: o que significa *ser* para *um* ser humano? Quais os desdobramentos dessa questão? Com esta referência a Kierkegaard, perguntamo-nos com ele, “o que significa ser um ser humano, não aquilo que significa ser um homem em geral, pois os especuladores ainda poderiam concordar sobre tais coisas, mas sim o que significa que tu e eu e ele sejamos seres humanos, cada um por si” (KIERKEGAARD, 2013, p. 127)? O que significa para a educação dar conta de uma definição tão particularizada de sujeito? Como ela dará conta de tratar teórica, epistêmica e pedagogicamente essas diferenças existenciais sem cair no erro de uma sistematização cientificista ou abstrata, ou numa racionalização da produção que tem como resultado uma série de sujeitos manipuláveis ou domesticados?

As questões trazidas por Kierkegaard podem elucidar, em certa medida, além de uma definição específica da subjetividade, um encaminhamento para tratarmos alguns conceitos fundamentais para esta tese, como a temática da existência enquanto individualidade, a subjetividade existencial. Ao fazermos isto, esperamos depois, e através do pensamento de Sartre, estabelecer condições para tratarmos do engajamento – que seria o aspecto da ação exterior do sujeito que encontra seu lugar no mundo – como algo que parte desse interesse

subjetivo; a partir de uma fundamentação da subjetividade que forneceria motivos existenciais e, portanto, mais autênticos para o engajamento do indivíduo. Estaremos assim, articulando uma possível relação entre a subjetividade e a ação coletiva, ou entre o que é mais pertinente ao indivíduo e a ação que ele exercerá com finalidades de engajamento intersubjetivo.

Esperamos com isso propor de que modo acontece ou como se processa uma intencionalidade circunscrita a este universo subjetivo, concreto e particular, de modo a suscitar uma consciência de engajamento, capaz ainda, de romper com o solipsismo subjetivo e transcender rumo à ação. Essa intencionalidade nos interessa de modo especial, pois, é sobre ela que concentraremos nosso esforço interpretativo a fim de derivar o Interessamento, que conteria a possibilidade de, em processos de educação, dirigir a formação da subjetividade para o engajamento, como elemento essencial de um processo formativo inspirado no existencialismo sartriano.

Pensamos que alguns momentos de singularidade evidenciados naquilo que o indivíduo vive através de situações limite, precisa ser trazido para a perspectiva de uma filosofia existencial da educação, ou para uma teoria que estruture um processo pedagógico existencial. Existem alguns bons estudos sobre esse campo que articula a filosofia existencialista com a educação, como por exemplo, os realizados por Walter Matias Lima, no livro intitulado *Jean-Paul Sartre: Educação e Razão Dialética* (2004), Bicudo e Martins em *Estudos sobre Existencialismo, Fenomenologia e Educação* (2006), Ozmon e Craver em *Fundamentos Filosóficos da Educação* (2004), Soares em *Por uma Pedagogia Existencial* (2010) e, todos eles apontam para proposições sérias e amplas que podem se alongar em novos estudos. Assim como eles, gostaríamos de afirmar a filosofia existencialista como uma teoria capaz de fundamentar uma perspectiva de educação, como algo não apenas possível, mas efetivo e concreto, como algo que pode ser vivido e, portanto, praticado pedagogicamente ou num processo formativo.

Pensamos ter deixado claro até aqui a importância da retomada do problema da subjetividade em Kierkegaard e como essa ênfase no que há de individual, poderá nos ajudar na compreensão de uma filosofia existencial da educação, aonde os sujeitos importam em sua singularidade e na particularidade das decisões e ações que devem sempre executar no mundo.

## 2.2 O CONCEITO DE SUBJETIVIDADE EM SARTRE E UMA POSSÍVEL FILOSOFIA EXISTENCIAL DA EDUCAÇÃO EM SEU PENSAMENTO

Tendo discutido brevemente a ênfase concedida por Kierkegaard à subjetividade ou a decisão no instante referente ao indivíduo, passamos a discutir agora o lugar da subjetividade na ontologia fenomenológica de Sartre, tentando resolver um problema epistemológico que pode ser levantado a partir da postura filosófica do próprio Sartre, e que aparece no processo de sua maturação filosófica, que lhe fez negar a doutrina existencialista chamando-a de uma ideologia (CRD, p. 22).

Em *O Ser e o Nada*, que é o livro historicamente constitutivo do “existencialismo” francês, Sartre cita algumas vezes o nome de Kierkegaard para referir-se especialmente à angústia (SN, p. 72). A influência do dinamarquês se faz sentir em alguns outros temas específicos além da angústia, como por exemplo, na decisão da escolha ou do peso que se impõe ao existente na manutenção da responsabilidade como uma conduta de sua liberdade, e como é sabido, Sartre elabora sua filosofia com uma mescla entre a fenomenologia de Husserl e Heidegger com a filosofia da existência de Kierkegaard e o toque original do seu dom para a literatura e “assim se tornou o criador de uma filosofia que teve um impacto internacional, mas mantendo o sabor parisiense: o existencialismo moderno (BAKEWELL, 2017, p. 13).

Portanto, na década de 1930 até meados da década de 1940 as referências operatórias de Sartre são Husserl, de quem ele utiliza especialmente a ideia de intencionalidade, e suas leituras de Heidegger, notadamente a conferência *O que é isto a Metafísica?* – de onde percebemos vir a sua ideia do *cogito* pré-reflexivo –, e o livro *Ser e tempo*. Mas entre 1957 e 1960, dentro de um texto chamado *Questões de Método* (1957), publicado depois como prefácio a *Crítica da Razão Dialética*, Sartre muda o seu ponto de vista e apresenta o existencialismo como uma ideologia, “um sistema parasitário que vive à margem do Saber, a que de início se opôs e a que, hoje, tenta integrar-se” (CRD, p. 22). O existencialismo se torna então, segundo Sartre, a ideologia que se desenvolve no interior do marxismo. Evidente que ao dizer isto, mais do que negar, Sartre esclarece sobre o ponto ao qual sua filosofia chegou ou onde ela se encontrava quando da escrita do texto que tenta fundir o existencialismo ao marxismo, assumindo o próprio desdobramento do seu pensamento. Em nosso caso, nos posicionamos pelo reconhecimento de que o pensamento de Sartre, iniciado nas obras de perspectiva fenomenológica até as obras de antropologia política, não se interditam, antes se complementam, afinal, “apesar das diversas influências recebidas, a sua filosofia mantém uma

unidade coerente apoiada num núcleo de intuições originais expressas num estilo, por vezes denso, simultaneamente analítico e dialético” (LIMA, 2004, p. 23). Até porque, alguns conceitos fundamentais de sua primeira fase, estarão presentes em sua “nova” filosofia que tenta negar a primeira, como por exemplo, a liberdade, a subjetividade e a abertura, que continuam válidas ao seu pensamento mais atual com a novidade de torná-lo uma filosofia ainda mais prática e, socialmente mais engajada do que fora o seu existencialismo inicial, agora podendo valer-se da ação, isto é, da práxis, dentro da proposta da filosofia marxista, ampliando o papel da subjetividade quando catapulta seu existencialismo para questões políticas através da colocação da coletividade e do estudo dos grupos em fusão (CRD, 2002) e da solidariedade advinda dessa relação entre singularidades, afinal, “para Sartre, a racionalidade dialética da ação do grupo é a luta contra a inércia prática que o afeta” (CASTRO, 2016, p. 116). Daí sua concepção do engajamento sobre a qual trataremos no próximo capítulo.

Em nossa tese transitamos entre as duas fases do pensamento de Sartre, no sentido de que uma ressalta a outra, de acordo com a necessidade do manejo de sua produção conceitual para os fins que pretendemos alcançar nesta tese. Isto faz valer a proposta inicial do existencialismo como uma filosofia, pois, repetimos: a negativa sartriana simplesmente não invalida sua produção anterior, pelo contrário, lhe ressalta. É a sua preocupação exacerbada em tornar a filosofia algo prático que o levará a cometer este excesso de negar sua brilhante filosofia exposta na primeira fase do seu pensamento. O que pode nos ajudar concretamente é o fato de podermos articular esses dois momentos do filósofo sem prejuízo algum para o conjunto totalizado de suas ideias.

Então, temos que Sartre ensaia sua aproximação do marxismo, mas antes, comenta sua posição com relação à Kierkegaard que abre a discussão sobre o existente infinitamente interessado na paixão do instante, já que a objetividade da filosofia esvaziava o interesse do indivíduo. No entanto, não nos serve esse aspecto do pensamento de Kierkegaard ao articular esse movimento de decisão no instante unicamente através do ato de fé. Este ato seria para ele a situação limite, o extremo ao qual pode chegar o indivíduo para ter que escolher e decidir. Ao mesmo tempo em que chega a esse extremo, Kierkegaard deixava ver claramente que o indivíduo ou o eu do qual ele trata, diz respeito a existência concreta de alguém, no que difere radicalmente, por exemplo, do eu de Descartes cuja fórmula de subjetividade pode se aplicar a qualquer um. Em Kierkegaard cada indivíduo é um mundo novo e distinto, único e irrepitível. Essa característica merece ser ressaltada, afinal, é por ser assim que um indivíduo pode entrar em relação com outrem.

É esse sentido único e individual que está presente na concepção de subjetividade de Sartre. De modo especial na primeira fase do seu pensamento. Acreditamos, para a finalidade desta pesquisa, ser preciso resgatar esse elemento mais particularizado da subjetividade, para somente depois alçar voo para o elemento coletivo que implica uma noção bem estruturada de individualidade, para que não se corra o risco de cair no alijamento próprio dos estados de alienação. Se um indivíduo deve engajar-se na coletividade, deverá saber, em primeiro lugar, de si, como consciência individual e de sua decisão por engajar-se, já que esta não pode ser uma decisão de massa, mas uma decisão particularizada e depois conscientemente elevada ao plano coletivo, por um indivíduo. Não é o conjunto das consciências que me leva ao engajamento, é minha consciência que leva ao engajamento dependendo das solicitações das muitas consciências existentes e atuantes e dos muitos projetos inscritos no coração da história e que são feitos por mãos humanas. O que se quer dizer aqui é que, mesmo que haja motivações exteriores bem plausíveis, cabe unicamente ao sujeito decidir se quer se engajar ou não, e isto é uma decisão estritamente subjetiva. O próprio Sartre deixa margem a esta interpretação quando escreve em *Questões de Método* que, “Não colocamos a tomada de consciência na origem da ação, vemos nela um momento necessário da própria ação: a ação adota em *processo de realização* suas próprias luzes” (CRD, p. 37, grifo do autor). Aqui se percebe a simultaneidade dos dois momentos: o individual, representado pela tomada de consciência e o coletivo representado pela ação. Ao dizer que a consciência não está na origem da ação, mas é um momento necessário dela, Sartre abre o debate para uma interpretação que reunirá depois as duas questões numa simultaneidade. As duas não se separam; porém, para haver a decisão pela ação, a consciência é preponderante.

É importante perceber também como o estudo da subjetividade deságua na liberdade. Através de uma ontologia fenomenológica, que em primeiro lugar investiga o nada da consciência, Sartre apresenta um modelo de sujeito que nos parece completamente novo. Investigaremos, em sua filosofia como fundamento importante à comprovação de nossa tese, os tipos de ser da consciência, nos modos pré-reflexivo e reflexivo, e a liberdade como conceito que define o tipo de sujeito sartriano, e nos dão base para defender um fundamento pedagógico pertinente ao seu pensamento e, ao mesmo tempo, nos ajudará na fundamentação do engajamento como ato livre do indivíduo, que pode ser mediado e preparado pela educação.

Antes de irmos adiante, é preciso fazer alguns esclarecimentos sobre nossa posição na tese no tocante a articulação do pensamento de Sartre ao *meu* próprio pensamento. Através da leitura dos textos sartrianos percebe-se que Sartre utiliza muito pouco o termo indivíduo,

preferindo usar sempre os termos ser-para-si, ipseidade e/ou subjetividade para declarar seu modelo de ser humano. Por uma escolha deste pesquisador, damos preferência ao termo indivíduo para realçar esse ser único, vetor das decisões existenciais, e o único que tem o poder de conferir um significado coletivo as suas decisões mais particulares. Portanto, declaramos aqui que esta tese se alimenta da filosofia de Sartre, mas não tem o intuito de repetir a sua filosofia ou mesmo modificar conceitos já existentes e consagrados por ela. Portanto, embora Sartre esteja fundamentando esta pesquisa, em algum momento definimos questões e conceitos mais alinhados a nossa perspectiva interpretativa, e criamos nosso conceito próprio, tornando o pensamento de Sartre uma espécie de chama de vela, iluminando nossa produção, para elucidarmos a nossa própria versão teórica, avançando a partir de suas contribuições. Por essa razão, antes de prosseguir, afirmamos: esta é uma pesquisa que considera o pensamento de Sartre, preocupando-se ainda em defender aspectos importantes e restritos do seu pensamento e, por isso mesmo, considera que a filosofia de Sartre tem papel relevante para os resultados que mostraremos nesta pesquisa. Continuemos aprofundando o estudo da subjetividade demonstrada por Sartre e definida pela descrição dos aspectos da consciência fenomenológica que ele aborda.

### **2.2.1 Análise das estruturas ontológicas da consciência: a constituição da subjetividade no existencialismo sartriano**

As principais características descritas da subjetividade tanto na *Transcendência do Ego* quanto em *O Ser e o Nada* a apresentam sob duas características importantes para a definição deste conceito: a do *não-saber* e a do *ter-de-ser*. Sartre enfatizará, sobretudo, o não-saber “a fim de desfazer o *status* privilegiado que a filosofia do sujeito concede a reflexão como aquilo que caracteriza a consciência” (SARTRE, 2015, p. 14). O caráter do ter-de-ser é o modo que expressa o ser da consciência como um existente, não conduzido por nenhum ser essencial ou absoluto, pois, “O ser da consciência, enquanto consciência, consiste em existir à distância de si como presença a si, e essa distância nula que o ser traz em seu ser é o Nada” (SN, p. 127), e por essa razão “o existente não possui sua essência como uma qualidade presente” (SN, p. 257).

Desse modo, Sartre desfaz o conceito de sujeito tão importante à filosofia clássica do empiriocriticismo, visto que nesta filosofia o sujeito é; e a consciência na fenomenologia ontológica de Sartre, não é; e é menos ainda, a consciência de um sujeito, dotado de certas condições de essencialidade. A subjetividade que Sartre identificará com a consciência aberta tem de ser sua própria possibilidade, tem de ser o ser-para-si. Ao colocar as coisas nestes termos Sartre garantirá a passagem de sua construção do conceito de subjetividade à totalização, que nada mais é que o andamento da consciência projetando-se rumo a seus fins e possibilidades. A subjetividade se prolonga como totalização em curso. Esta discussão aparece em *O Ser e o Nada*, mas só se concretiza mais fortemente na *Crítica da Razão Dialética*.

Ao estabelecer as condições da subjetividade como ter-de-ser, como processo em totalização, Sartre considerará a subjetividade como subjetivação, garantida no circuito do não saber ou do que ele chamou de pré-reflexividade. A subjetividade, ou subjetivação é, portanto, ação; mas ação no sentido irrefletido. Pergunta-se Sartre: “em tais condições já que ela é não conhecimento de si, como será possível atingir a subjetividade?” (SARTRE, 2015, p. 35). Há uma importância capital do não-saber que revela o que a subjetividade é na ação. O não-saber tem uma importância funcional para Sartre: “o ponto em que melhor reconheço a subjetividade é nos resultados do trabalho e da práxis em resposta a uma situação. Se posso descobrir a subjetividade será por uma diferença existente entre o que a situação costuma exigir e a resposta que lhe dou” (SARTRE, 2015, p. 40) e não no conhecimento que se tem dela. Portanto, a subjetividade aparece na ação e não na reflexão. Ela se coaduna ao projeto do existente, ao ter-de-ser, a sua condição transcendente que só é demonstrada pelas escolhas que nossa liberdade faz e que catapulta, por assim dizer, o sistema em interioridade para o nível da subjetividade, visto que, na interiorização ela continuará como aquilo que tem-de-ser, isto é, como projeto aberto e possibilidade de fazer a si, pois, “é na própria resposta, como objeto que podemos perceber o que é em si mesma a subjetividade. A subjetividade está fora, como característica de uma resposta” (Idem, p. 41).

Fica claro agora que a subjetividade é um sistema em interioridade<sup>29</sup> e não interior que, ao ser objetificado nas respostas de uma ação exigida pela liberdade, retoma a sua abertura, pois, sendo um não-saber, é no saber deixado quando de sua passagem que lhe identificamos as cifras e os sinais. Em uma sentença: se a subjetividade é por definição não-saber, mesmo no nível da consciência, é porque o indivíduo tem de ser o seu ser, o indivíduo

---

<sup>29</sup> Como campo de atividade espiritual e não enquanto uma sede que guarda o que se passa na subjetividade.

é aquele que se faz. Assim, encontramos articulados todos os momentos da produção sartriana no conceito de subjetividade: como não-saber, nada, consciência intencional e liberdade (primeira fase) e como liberdade, engajamento e práxis (primeira e segunda fases).

Para não alongarmos muito esse estudo, encontraremos na síntese e na totalização da obra sartriana o eixo da subjetividade a conduzir a sua filosofia. Essas características da subjetividade demonstradas aqui são as mesmas que defenderemos como suporte a fundamentação de uma filosofia existencial da educação que pode nos ajudar tanto no campo da produção de novos conceitos como a permitir que a subjetividade continue sendo, visto que tem-de-ser e que assim o “ter-de-ser seu ser supõe que o ser seja em interioridade uma presença imediata” (SARTRE, 2015, p. 46), isto é, lançada no mundo. Ser uma presença imediata significa que a subjetividade se desdobra no próprio ato de existir em sua abertura, que ela não é o saber ou o conhecimento que possa lhe definir, mas aquilo que numa articulação entre o ser que é e o ser que se fará indicamos-lhe uma práxis como totalização em curso. Por essa razão é que a subjetividade continuará como que viva e evidente no estudo do engajamento que será feito no nosso próximo capítulo.

Na introdução ao *Ser e o Nada*, Sartre mostra que a consciência tem um modo duplo de ser: o modo reflexivo e o modo pré-reflexivo (SN, p. 22-26). Geralmente, e como que por vício, parece que estamos mais preocupados com o movimento reflexivo da consciência, como se esta consciência tivesse por si só o poder de nos definir, ou acompanhasse nosso modo de ser todo o tempo. Com orgulho afirmamos por vezes sem conta que somos seres de reflexão, dotados de uma interioridade e que isso nos distingue em larga escala de outros seres vivos. Até que um filósofo argumenta que a maioria das nossas ações se operam no plano do irrefletido, e que este está por trás de toda consciência refletida (SN, p. 24). Na verdade não somos muito diferentes nesse plano de outros animais. Nossa diferença existencial está em poder transitar entre esses dois modos de ser da consciência e nos colocarmos como problema a ser investigado, ou em outras palavras, que somos os únicos a questionar o tipo de ser ou de entes que nós somos (HEIDEGGER, 1999, p. 53).

Ao escrever o *Ser e o Nada*, fortemente influenciado pelas perguntas deixadas por Heidegger na conferência *O que é isto a Metafísica?*, Sartre avança consideravelmente nos estudos de fenomenologia radicalizando-a com uma ontologia que prevê uma separação importante que reconstitui a experiência do vivido, que é algo próprio da fenomenologia, e apresenta uma separação do ser em duas regiões distintas e irreconciliáveis: o ser-em-si e o ser-para-si. Esta divisão se dá pelo fato de que há uma consciência intencional própria do ser-para-si que se dirige como fluxo e relação em direção às coisas, podendo reconstituir ou

construir qualquer relação com o mundo da vida. Por isso, será importante a Sartre, fazer nova distinção no ser do para-si, isto é, mostrar que a consciência de um ser humano é habitada por dois modos de ser da consciência, um tético e um não-tético. Isto significa que nenhuma consciência pode ser, enquanto experiência vivida, posicionamento reflexivo apenas. Isto seria o mesmo que colocar a consciência para trabalhar 24 horas por dia, pensando o tempo inteiro de modo ordenado e organizado, o que ela não consegue fazer, pois, a consciência como experiência vivida, não pode ser consciência posicional de si, isto é, não pode ser experiência reflexiva o tempo inteiro. Ela enlouqueceria. As coisas que se processam reflexivamente deslizam para o âmbito do pré-reflexivo, mas este também está no fundamento da consciência refletida, de modo que boa parte de nossas condutas ficam veladas ou pelo menos, não evidentes, por causa da pré-reflexividade da consciência.

A experiência reflexiva é um dos modos da consciência acessar o mundo, mas não é o modo como ela *É*, isto é, não é o modo como ela existe. À medida que existimos no mundo temos uma consciência indireta, porém forte, que Sartre chama de transfenomenal (SN, p. 32) e que se dirige rumo às coisas; entretanto, esse movimento da intencionalidade da consciência não é necessariamente uma experiência reflexiva. A experiência da consciência é, sobretudo, uma experiência vivida, ou em outras palavras, uma experiência pré-reflexiva. Aliás, é o *cogito* pré-reflexivo que nos oferece a prova ontológica do fundamento do ser (Idem). Portanto, é importante para Sartre referir-se ao mote husserliano “toda consciência é consciência de alguma coisa”, isolando a preposição de, e colocando-a entre parênteses, de modo que esta fórmula seja reescrita assim “toda consciência é consciência (de) alguma coisa”, isto a fazer, com a ressalva de que “esta consciência (de) si não deve ser considerada uma nova consciência, mas o único modo de existência possível para uma consciência de alguma coisa” (SN, p. 25). Uma das questões mais interessantes dessa proposição sartriana repousa no fato de que a consciência nunca é objeto para ela mesma, simplesmente porque ela é nada. Não pode ter conteúdo. Afirmar um conteúdo para a consciência é afirmar que existe um interior e não há. Tudo está fora, no mundo, “a consciência nada tem de substancial, é pura “aparência”, no sentido de que só existe na medida em que aparece. Mas, precisamente por ser pura aparência, um vazio total, **(já que o mundo inteiro se encontra fora dela)**, por essa identidade que nela existe entre aparência e existência, a consciência pode ser considerada o absoluto” (SN, p. 28, grifo nosso).

Portanto, a consciência nunca é objeto para ela mesma, porque ela é nada. Ela só pode ser consciência de outra coisa, por isso, na maioria das vezes ela é não-posicional, é não-tética. Assim sendo, ela é consciência (de) alguma coisa, ou uma experiência indireta do

pensamento, exatamente por ser experiência vivida concretamente, mas não necessariamente uma experiência resgatada pelo pensamento, ou pela consciência reflexiva posicional, não realizando-se, portanto, graças ao trabalho do pensamento, até porque, como mostra Dreyfus, “as coisas em que estamos interessados não funcionam de modo argumentativo. Ou seja, as apreensões que temos delas não são a consequência racional de seu conteúdo conceitual” (DREYFUS; WRATHALL, 2012, p. 51).

Poderíamos objetar neste momento se, o que dissemos da consciência posicional e não posicional de si, não nos remeteria ao problema de uma teoria do conhecimento que expressa, como algo fundamental a seu debate, a identidade entre pensar e ser. Este não é o foco da filosofia de Sartre, muito pelo contrário, sua fenomenologia ontológica quer escapar dessa relação, pois, ao estabelecer a intencionalidade da consciência, rompe com a teoria do conhecimento nos seguintes termos: “não parece aceitável essa interpretação da consciência de consciência. A redução da consciência ao conhecimento, com efeito, presume introduzir na consciência a dualidade sujeito-objeto, típica do conhecimento” (SN, p. 23). Vemos, assim, que o problema que interessa a Sartre é o acesso ao mundo pela consciência e qual a relação do nosso acesso ao mundo com a liberdade que está fundamentada também por essa intencionalidade aberta que apresenta o nada como algo constitutivo do humano, afinal, o nada habita em nosso coração e o corrói como um verme<sup>30</sup>.

Sobre a clássica discussão da teoria do conhecimento, cuja principal finalidade é perceber na relação entre sujeito e objeto de que modo o homem pode conhecer e quais os limites para o seu conhecimento, a filosofia da existência estaria preocupada não com o que o homem conhece ou pode conhecer em sua extensão, mas como e com o que o homem vive, de que modo existe e o que ele faz com aquilo que conhece. A preocupação do existencialismo não está na coincidência entre pensar e ser, mas em ser e existir. Aliás, essa preocupação da teoria do conhecimento fora posta em cheque por Nietzsche ao propor outros modos de encarar a verdade, por exemplo, em o *Crepúsculo dos Ídolos, ou o “adeus às antigas verdades”* (NIETZSCHE, 2008, p. 94), onde ele contesta muitos valores vigentes no plano da cultura, da história e da filosofia dando adeus às velhas compreensões que por tanto tempo embargaram e embaçaram o mundo. Nietzsche faz isso considerando outros sentidos e significados trazidos por uma compreensão, digamos, mais arrojada do ser humano, ou o que

---

<sup>30</sup> Alusão à passagem sartriana que diz, “o nada não pode nadificar-se a não ser sobre um fundo de ser: se um nada pode existir, não é antes ou depois do ser, nem de modo geral fora do ser, mas no bojo do ser, em seu coração como um verme” (SN, p. 64).

ele chamou de *übermensch*, além do humano<sup>31</sup> (NIETZSCHE, 2014, p. 23), aquele que seria o responsável por reconfigurar os sentidos antes postos de fora sobre e no mundo.

Porém, as colocações niilistas de Nietzsche e seu projeto de destruição das verdades, contrariamente, deram o impulso necessário a Husserl para pensar em uma filosofia alicerçada na apoditicidade, nas certezas, no compromisso do pensamento com uma verdade eidética: “depois de Nietzsche, a Filosofia entra em crise catastrófica. No entanto, precisamente no momento em que se começa a perceber a dimensão dessa crise, os filósofos reagem. A filosofia deve voltar a ser um saber rigoroso: tal é o projeto de Husserl” (GARCÍA, 2017, p. 12). É daí que surge a inspiração para a fenomenologia como uma volta às coisas mesmas. Sartre também ficará marcado pela necessidade de voltar-se para a análise das coisas mesmas, e a sua escolha recairá sobre a realidade humana como a “coisa fundamental”, de onde todas as outras questões surgirão ou serão iluminadas. E no tocante a individualidade, considerada como elemento fenomenológico através de uma redução, temos que o estudo da realidade humana realizado por Sartre,

Vê essa realidade humana situada em um tempo que não é o tempo abstrato ou absoluto, mas um tempo ‘para o existente’, o que significa que os objetos do mundo e as situações reais são, em todo caso, recebidas e assumidas de maneira diferente pelos diversos sujeitos. Desse modo, ao desejo realista da filosofia sartriana – interesse que recebe de Husserl – junta-se a consideração de que o resultado da análise nunca é semelhante de um indivíduo para outro (GARCÍA, 2017, p. 13).

O existencialismo, entretanto, herdará essa postura crítica e inventiva de Nietzsche. Colocará em prática a sua ideia do ser humano como criador de novos valores. Por isso, os existencialistas não foram muito bem quistos entre os seus contemporâneos que, em parte maravilhavam-se com aqueles ensinamentos que batiam de frente com a moral instituída, mas ao mesmo tempo em que compreendiam o existencialismo como uma prática em moda, contribuíam para que muitos mal entendidos gravitassem em torno dessa corrente de pensamento<sup>32</sup>. Mal entendido por um lado, odiado por outro, o existencialismo perdeu um pouco do brilho de sua proposta, mas, nem por isso, deixou de fazer lume para interessados

---

<sup>31</sup> “Ensinarei aos homens qual é o sentido de sua existência, quero dizer, o Além-homem, o raio que deve jorrar da pesada nuvem humana” (NIETZSCHE, 2014, p. 23).

<sup>32</sup> Ver a este respeito as biografias: *Sartre* (2008), de Anne Cohen-Solal; *Simone de Beauvoir e Jean Paul Sartre tête-a-tête* (2006) de Hazel Rowley, e a mais recentemente publicada biografia do movimento existencialista *No café existencialista* (2017) de Sarah Bakewell.

em entender a dinâmica da vida pelo viés de uma filosofia que procurava dar um sentido às coisas tais como elas são vividas e experienciadas por uma consciência individual. Essa perspectiva do existencialismo precisa ser reabilitada se quisermos falar de educação e seus processos pedagógicos de acordo com a proposta desta tese.

Esse caráter aberto da subjetividade é imprescindível para pensarmos uma filosofia existencial da educação e, ao contrário do que afirma Benhamida, sobre a condenação da possibilidade de uma filosofia da educação circunscrita ao pensamento de Sartre, pelo argumento da existência de que uma hostilidade entre indivíduos emperraria um fundamento pedagógico na sua filosofia, por dificultar as relações humanas, pois, para Benhamida “o indivíduo identifica-se com o projeto em cuja realização está constantemente engajado. Por tal razão e porque dois projetos jamais coincidem, a única relação possível entre dois indivíduos é o conflito” (BENHAMIDA, 1999, p. 105); consideramos exatamente o contrário: que não pode haver colaboração entre sujeitos se antes não houver a compreensão da existência enquanto individualidade e que o conflito é indispensável ao desenvolvimento dos sujeitos individual e coletivamente. Acreditamos, portanto, que é preciso enfatizar em primeira instância o lugar da individualidade para em seguida elevar o debate à condição coletiva, prevendo o conflito como salutar para as relações humanas e a sua progressão. Entendemos como bem vinda essas relações restritivas entre os indivíduos que podemos encontrar na fundamentação do existencialismo sartriano. Se tratarmos a educação por esse viés, abdicaremos da essência dos sujeitos em favor de uma existência concreta, comprometida no esforço da individualidade que é capaz de distinguir o que é verdadeiramente importante e indispensável à sua existência, à sua formação, inclusive em um processo pedagógico que lhe ajudará na decisão por sua ação e construção, já que somos os arquitetos de nossa ação ainda que isso implique algum grau de conflito com o outro.

A discussão clássica da coincidência entre pensar e ser, tão importante na modernidade, cabe dentro da proposta universalista, dos chamados sistemas de filosofia e seu modo de abordar um tema tão específico quanto o da existência. Este modo de abordar a experiência do existir concreto por meio do pensamento puro é a mesma que fora criticada por Kierkegaard, como mostramos em páginas anteriores. Porém, o conceito de existência, tal como é elaborado pela filosofia existencial, traz uma diferença: “o existente existe no sentido de *ex-sistere*” (COLLETE, 2009, p. 22). Ou seja, no sentido de ser lançado no mundo, de ser um apelo à significação de si e, não no sentido metafísico, de que há alguma essência fundante, mas no sentido ontológico, aos moldes do englobante (JASPERS, 1977, p. 29), que nos ensina que não há determinação no ser, mas nos objetos, isto é, ser determinado é ser

limitado e, portanto, a existência sempre se encontra ligada a um ser mais abrangente, que na finitude lhe torna infinito.

A existência encarada pela filosofia existencialista, nos termos que apresentamos no parágrafo anterior, não significa que ela deva ser abordada por uma metafísica, mas, apenas nos mostra que todas as tentativas de apreender o ser por intermédio de uma categoria determinada, destacam um modo também determinado do ser, que soam como absolutizações; mas, na verdade, o que esta discussão carrega é que o próprio ser é intangível e que, nenhum ser que eu possa saber, é o Ser, mas apenas uma cifra, como coloca novamente o Karl Jaspers (HERSCH, 1978, p. 78). A experiência da existência é transcendental e por isso está para além de explicações cabais e definitivas. É a existência no horizonte da temporalidade, da demanda trazida pela situação que faz naufragar o pensamento puro<sup>33</sup>. O pensamento sistemático pouco pode diante da irreverência e contingência da vida. E não se trata aqui da exclusão da racionalidade, mas apenas de reconhecer que ela é quase insignificante diante do existente subjetivo, ou como coloca Jeanne Hersch na compilação dos pensamentos de Jaspers, ao abordar a questão da relação entre existência vivida e razão, visto que a existência como vivido nos

leva à razão. Esta pretende ser e é o liame de todos os modos do englobante e de tudo quanto neles se manifesta. Existe, pois, nela, inteiramente predisposta, uma necessidade secreta, nascida da sua própria origem, todavia, só a existência vivente pode pôr em movimento a razão e fazer dela o englobante aberto a tudo e buscando incansavelmente o nexo entre todas as coisas (HERSCH, 1978, p. 83).

Isto nos diz muito sobre a verdade como construto da razão, mas, nos diz muito mais sobre a verdade como acontecimento existencial, isto é, da verdade vivida e assimilada pela singularidade de um existente, por sua subjetividade. Afinal, uma verdade é mais verdade enquanto acontece no campo da individualidade, depois disso, passa a ser relato. A verdade é a subjetividade, como afirma Kierkegaard, (KIERKEGAARD, 2013, p. 200), e como afirma Sartre (SARTRE, 1990, p. 36), no momento em que ela acessa o conteúdo de verdade por si, pois, a verdade só tem importância se o indivíduo assim quiser. Para os indiferentes a verdade já não significa nada, e na indiferença repousa a latência da verdade que importa, se o indivíduo assim decidir. Como coloca Simone de Beauvoir:

---

<sup>33</sup> “A existência temporal é o recife que faz naufragar o pensamento puro” (COLLETE, 2009, p. 22).

Cabe ao homem fazer com que seja importante ser homem, e apenas ele pode experimentar seu êxito ou seu fracasso. E se dizemos ainda que nada o obriga a tentar assim justificar seu ser, é porque especulamos com má-fé sobre a noção de liberdade; o crente também é livre para pecar; a lei divina só lhe é imposta a partir do momento em que ele decidiu salvar sua alma; na religião cristã, ainda que pouco se fale disso hoje, também há danados. Assim, no plano terrestre, uma vida que não busque fundar-se será pura contingência. Mas a ela é permitido querer dar a si um sentido e uma verdade; e ela encontra então no cerne de si mesma rigorosas exigências” (BEAUVOIR, 2009, p. 20).

Escrevemos isto até aqui para mostrar que é na contingência e irreverência do existir que Sartre encontrará inspiração para construir sua filosofia. É nesta relação entre o que importa a um sujeito particular e as coisas que estão jogadas num mundo estranho, que sua fenomenologia da consciência se desdobrará em busca de respostas que articulem o elemento do vivido, à subjetividade. Aqui reside, uma das questões mais bonitas da filosofia de Sartre: a liberdade, que advirá dessa relação da consciência individual com as coisas, fincadas no nada de ser da consciência. A liberdade está adormecida entre a ação subjetiva e a inércia das coisas que pouco sentido tem em si mesmas. Para acionar a liberdade, para ser liberdade, basta que algo tenha valor de interesse para a subjetividade e então o sujeito será como que levado a decidir o que aquilo tem a ver com a sua vida, com as suas escolhas, e mesmo que, a partir disso, ele continue indiferente, ficará sabendo que esta indiferença será uma escolha, e já lhe torna responsável por ela. Entre uma postura indiferente e uma que realmente faça a diferença, postulamos que pode haver uma intencionalidade chamada de Interessamento que, se tratada em processos pedagógicos orientados para o engajamento pode ajudar os indivíduos na difícil tarefa de exercer com consciência sua liberdade de escolha comprometedora no mundo, se assim decidirem e instalados na abertura própria da contingência e do inesperado da vida.

Entretanto, antes de passarmos a essa discussão façamos um estudo esclarecendo o que vem a ser o nada na fenomenologia de Sartre e por que essa categoria filosófica tem a ver com a subjetividade enquanto consciência fenomenológica. Em seguida, analisaremos a liberdade como fruto dessa construção e mostraremos por que a subjetividade é liberdade.

### 2.2.2 A consciência e o problema do nada

As investigações de Sartre levaram-no a uma primeira definição acerca do nada e expressa na seguinte sentença: “o ser pelo qual o Nada vem ao mundo deve ser seu próprio Nada” (SN, p. 65). Esta sentença aparentemente tautológica e de difícil compreensão, explica-nos que o nada só pode nadificar-se, na esteira de um ser que tenha o nada como seu fundamento ontológico, visto que ele não-é. Tal ser é a realidade humana, isto é, os existentes. Portanto, há de haver um ser que possa nadificar o nada, ou em outra linguagem, que lhe sirva de sustento para sua nadificação. O Nada, que é não-ser, precisa de um solo no qual realizar sua nadificação, contemplando assim o que Sartre expõe a este respeito dizendo que o nada “não pode nadificar-se a não ser sobre um fundo de ser: se um nada pode existir, não é antes ou depois do ser, nem de modo geral, fora do ser, mas no bojo do ser, em seu coração como um verme” (SN, p. 64). O ser que nós somos, como consciência e para-si, é o que nos torna capazes de nadificar o nada, pois, nossa condição humana é aquela que permite a atividade de projeção e transcendência numa construção e a nadificação é a possibilidade de abertura para dar conta do projeto humano de existir, já que o ato de construir-se é o que confere o poder de nadificação ao sujeito, e isto é uma condição da subjetividade trazida por Sartre.

Para dar conta de desvelar por que o nada não se nadifica, Sartre passa a explorar o que estamos chamando aqui de indicadores fenomenológicos, que são as condutas humanas, e que ressaltam a problemática do nada. Entre essas condutas humanas ele apresentará a primeira delas como sendo a interrogação, ou atitude interrogativa. Esta atitude interrogativa é a primeira a trazer o nada para o centro do mundo, através do ser humano. Ao perceber que “não se pode conceder ao nada a propriedade de nadificar-se” (SN, p. 65), é preciso encontrar a fonte onde o nada simplesmente exista, ao modo de não-ser, isto é, que demonstre que o nada só existe por intermédio, o que leva Sartre a uma conclusão extremamente importante para o estudo da subjetividade: “o homem é o ser pelo qual o nada vem ao mundo” (SN, p. 67). Mas, pergunta Sartre em seguida: “que deve ser o homem em seu ser para que através dele o nada venha ao Ser?” (Idem). Aqui começa, na obra *O Ser e o Nada*, a investigação sobre a subjetividade.

Ao investigar sobre o tipo de ser que a realidade humana possui e é, de modo a ter o poder de trazer o nada ao mundo, Sartre analisará detidamente o problema da subjetividade. Quando ele afirma nas duas conferências *O Existencialismo é um humanismo* e *O que é a subjetividade?*, que o seu existencialismo parte da subjetividade, perceberemos que não está

enumerado, a não ser algumas vezes, no *Ser e o Nada* e em outras obras de sua primeira fase aonde realmente está a subjetividade, nomeada como tal. Ao investigar o Nada ontológico Sartre precisará da subjetividade como o terreno para a afirmação do nada, e é claro que o termo que ele utiliza para revelar a subjetividade é o de realidade humana. Descrever a realidade humana como a coisa fundamental ou como o fenômeno por excelência de sua filosofia é descrever a própria subjetividade.

A subjetividade, portanto, tem um tipo de ser, e o seu tipo de ser é chamado por Sartre de ser-para-si, ou seja, o tipo de ser que define a realidade humana. Sem desdobrar a questão de imediato, Sartre mostrará que a ontologia do ser humano, o ser que lhe fundamenta e estrutura, deve ser liberdade. É na análise do *cogito* que ele fundamentará sua noção de subjetividade. Assim, começa a explorar uma antropologia do sujeito aberto que nos ajudará a compreender e fundamentar uma filosofia da educação existencial, cuja principal finalidade é *desessencializar* as práticas de educação. Diz Sartre que, “ainda não é possível abordar o problema da liberdade em toda amplitude” (SN, p. 68), coisa que ele fará detidamente na quarta parte do seu tratado. Porém, ele já mostra que o tipo de ser do para-si, que torna possível a nadificação, é a liberdade, pois:

A liberdade humana precede a essência do homem e torna-a possível: a essência do ser humano acha-se em suspenso na liberdade. Logo, aquilo que chamamos liberdade não pode se diferenciar do ser da “realidade humana”. O homem não é primeiro para ser livre depois: não há diferença entre o ser do homem e seu “ser livre”. Portanto, não se trata aqui de abordar de frente [uma] questão que só pode ser tratada exaustivamente à luz de rigorosa elucidação do ser humano; precisamos focar a liberdade em conexão com o problema do nada e na medida estrita em que condiciona a aparição deste (SN, p. 68).

Portanto, a liberdade humana condiciona a aparição do nada. Precisa ser rigorosa e exaustivamente estudada, pois, ela elucidará o problema da subjetividade, que é o problema sobre o que o ser humano é. E a liberdade é o elemento ontológico da realidade humana por excelência. Portanto, o para-si é livre e essa condição de liberdade é o que torna a subjetividade aberta ou, dito de outra maneira, que a subjetividade é aquilo que é à maneira de não sê-lo (SN, p. 75). Desse modo, o nada é o tipo de ser da subjetividade ou realidade humana que, como dissemos acima e ressaltamos aqui, garante a possibilidade de abertura como aspecto ontológico fundamental de sua condição.

Já que Sartre definiu o ser da subjetividade como sendo liberdade, ele mostrará que o nada é a condição da liberdade e que há um tipo de consciência específica da liberdade, a saber, a angústia, que é uma das condutas humanas analisadas por ele: “existe uma consciência específica de liberdade e esta consciência é angústia. Buscamos estabelecer a angústia, em sua estrutura essencial, como consciência de liberdade” (SN, p. 77).<sup>34</sup> Uma questão que aparece aqui é a de que Sartre colocará a relação da angústia com a liberdade nos limites da temporalidade, na relação entre os três ek-stases temporais, o passado que é tendo sido, o presente que é o atual e o futuro que ainda não é. No tempo, a subjetividade se distende e se elabora; transita entre o ser que é ao modo de não ser e o projeto constantemente elaborado e conquistado, visto que o ser humano está o tempo todo a se fazer, nas cercanias da situação que lhe abraça por inteiro.

Ainda assim, tudo está por se fazer, e é a subjetividade individual como consciência em seu poder nadificador, já que se trata da consciência do ser pelo qual o nada vem ao mundo, que pode então conferir um sentido ao mundo, e a si, se assim o desejar. Sartre demonstra bem isso ao escrever que, “daí que minha liberdade é o único fundamento dos valores [...]. E minha liberdade se angustia por ser o fundamento sem fundamento dos valores” (SN, p. 82). E continua exemplificando:

Basta que a empresa a realizar se distancie de mim e eu seja remetido a mim mesmo porque devo me aguardar no futuro, descubro-me de repente como aquele que dá ao despertador seu sentido, que se proíbe, a partir de um cartaz, de andar por um canteiro ou gramado, aquele que confere poder à ordem do chefe, decide sobre o interesse do livro que está escrevendo – enfim, aquele que faz com que existam os valores, cujas exigências irão determinar sua ação (SN, p. 84).

Esta passagem é fundamental para entendermos posteriormente o Interessamento como um tipo de consciência vinculada aos modos pré-reflexivos e reflexivos, originando um terceiro estado de consciência efetiva que chamaremos de pós-reflexiva, ou consciência engajada, que se expressa nas decisões individuais que levam ao engajamento e à ação, e que nada mais é que um estágio da consciência engajada já trabalhada e construída em processos de educação. A mensagem contida na passagem acima confere aos sujeitos uma grande responsabilidade e, como analisa Beauvoir, “para o existencialismo, não é o homem

---

<sup>34</sup> Com essa passagem sentimos a presença da influência do pensamento de Kierkegaard e Heidegger sobre o pensamento de Sartre.

impessoal, universal, que é a fonte dos valores: é a pluralidade dos homens **concretos, singulares**, projetando-se para seus fins próprios a partir de situações cuja particularidade é tão radical, tão irredutível quanto a própria subjetividade” (BEAUVOIR, 2005, p. 21, grifo nosso), que os valores são criados e revisados. Portanto, a significação estabelecida entre a consciência e a situação é uma responsabilidade da subjetividade que, entre outras coisas, descobre que existem outras subjetividades no mundo e, por isso, deve estabelecer laços de continuidade, solidariedade e prolongamento do engajamento e de projetos que se tornarão comuns, em um mundo comum, nosso.

Como aquele que cria e fundamenta valores, o ser humano tem uma imensa responsabilidade. Se os valores existem por ele, por nós, as exigências contidas naquilo que criamos e/ou valoramos tem o poder de determinar nossa conduta de ação no mundo, porque incide sobre as demais existências. Ora, a liberdade, dirá Sartre mais tarde, é ação, (SN, p. 536); e de acordo com a proposta do existencialismo expressa por ele em uma entrevista coletada por M. Contat e M. Rybalka, o existencialismo defende que no homem, “a existência precede a essência, que, no mesmo sentido, o homem deve criar a sua própria essência, e define o homem pela ação, [...] o existencialismo é antes uma filosofia humanista da ação, do esforço, do combate, da solidariedade” (CONTAT; RYBALKA, 1970); esta ação será transformada em engajamento; porém, sem a primeira condição subjetiva de fundamentar os valores, significar e definir por que é importante agir e se engajar, elaborando os modos do engajamento, não há o exercício efetivo da liberdade que supõe a responsabilidade, afinal, “cabe ao homem fazer com que seja importante ser homem” (BEAUVOIR, 2005, p. 20), como dissemos acima. Daí, a necessidade de discutirmos essas questões também no âmbito da educação, ou de uma filosofia da educação, e estabelecer o engajamento como algo que pode ser assimilado pelo indivíduo e, conseqüentemente, provocado por um processo formativo, posteriormente naturalizado, embora não essencializado, nas práticas humanas. Os valores são sempre abertos e como tais, sempre passíveis de revisão; aliás, a revisão de valores é uma das condutas humanas contidas no aspecto nadificador da consciência e da própria subjetividade.

Estarmos profundamente conscientes do tipo de ser que somos, da subjetividade aberta que possuímos, pode trazer uma compreensão que deve superar aqueles tipos de processos educacionais nos quais o sujeito é atravessado, objetivamente, por inúmeras perspectivas que lhe dão uma essência e lhe alijam de um projeto que de fato seja seu, produzido no âmbito de sua intencionalidade existencial e forjada na subjetividade infinitamente interessada na paixão do instante, isto é, daquilo que lhe importa de fato e, sendo o conjunto desses significados, representativos de um projeto em comum e solidário. Na proposta existencialista, para a

subjetividade, o projeto deverá sempre ser forjado e construído por sua liberdade e estabelecida na mediação da situação e das relações humanas, afinal, “estar em situação, ao invés de um limite da liberdade, torna-se um pressuposto para que a liberdade seja exercida; e mais, estar em situação é ‘exercer o ser livre’ [...] O homem pode estar em situação e, ainda assim, ser absolutamente livre” (SILVA, 2005, p. 185). Daí, uma das maiores contribuições que Sartre pode trazer para a educação é colocar em debate a liberdade e uma subjetividade criadora de si e da situação pelo engajamento, em dependência relativa a uma situação já existente e implicada com outros sujeitos também envolvidos nos processos de formação humana e entrelaçados no mundo.

O nada reside na consciência humana, porque esta é fluxo. É por ser intencional que o nada invade a consciência tomando-a de ponta a ponta. Não existe, como vimos páginas atrás, um lado de dentro da consciência ou algo como o interior, mas um sistema em interioridade que explica porque a subjetividade se projeta como não-ser. A consciência está fora, no mundo (TE, p. 6; SN, p. 22), e este é o resultado da noção de intencionalidade presente na consciência fenomenológica sartriana. A consciência está onde estão os objetos. A consciência se dirige rumo às coisas “enlouquecidamente”, enquanto parte pré-reflexiva da consciência, como um fluxo constante, só cortado pela intermitência do cogito reflexivo. Como tal, todas as coisas podem ser objeto do direcionamento da intencionalidade da consciência, ainda no modo pré-reflexivo. Tudo lhe interessa, por assim dizer, mas nada é captado inteiramente enquanto ela é pura direção, transcendência em relação às coisas. Quando foca um objeto específico, já como reflexividade, a intencionalidade realiza-se quase que por inteiro naquele momento, porém, em seguida desliza novamente para o fluxo em direção às coisas e não se deixa prender a nada, pois ela é nada.

No entanto, a intencionalidade é dirigida. Prestamos atenção a alguma coisa. Para haver esse foco, constatamos que, de quando em quando, algo interessa de modo mais particular à consciência; algo lhe chama a atenção, lhe solicita com mais foco. O interesse pode situar-se aqui, como foco da intencionalidade da consciência. Mas, o que é interesse? A psicologia explica essa categoria. Diz-se de algo que nos solicita a atenção com mais afinco, algo que nos concentra de modo que o que antes encontrava-se disperso, agora se reúne em torno de um objeto que faz com que todo o resto desapareça da nossa teia de relações, atenção e desejo. Já a intencionalidade é mais dispersa, pois dirige-se a todas as coisas; porém, o trabalho do fenomenólogo é exatamente dar um foco a esta dispersão da consciência – com fins de análise filosófica, é claro – transformando a intencionalidade em algo bem determinado que se volta para um fenômeno em análise, um de cada vez, ou alguns em

simultaneidade, à medida que um ressalta o outro. Mas, se você não é fenomenólogo, perceberá que, enquanto a consciência vaga, algumas vezes o foco é retido e a atenção direcionada ao objeto. Este é o aspecto tético da intencionalidade. Há semelhanças entre a intencionalidade e o interesse. De alguma maneira, todo objeto fenomenológico reveste-se de interesse para alguém no mundo. Cabe à subjetividade decifrar o sentido que um fenômeno tenha a si e apresentá-lo ao mundo, aos outros, através de atos. O que dissemos sobre o nada e a consciência até aqui, nos ensina que a consciência existe à medida que transcende a si mesma rumo às coisas. A transcendência da consciência é sua busca desesperada por ser algo que ela não é.

É isto que Sartre nos apresenta em seu ensaio *A transcendência do Ego*; ou seja, uma concepção diferente da compreensão clássica de consciência, que era entendida, então, como uma espécie de receptáculo, uma caixa, por exemplo, aonde as imagens e as sensações se agrupavam. Outra diferença marcante é que a consciência em Sartre não é mais constituída por uma dualidade – sujeito-objeto – por exemplo, mas pelo caráter de fluxo, por sua radical diferença dos entes e objetos que estão postos fora dela, mas também por seu caráter nadificador. Anteriormente, a consciência não era vista dessa maneira: como nada. Antes, era vista como um absoluto, ou como uma essência totalizada, como sugere a seguinte passagem de Sartre que mostra a diferença entre as duas posições sobre a consciência e o Ego:

Para a maioria dos filósofos o Ego é um “habitante” da consciência. Alguns afirmam sua presença formal no seio das “Erlebnisse”<sup>35</sup>, como um princípio vazio de unificação. Outros – na maioria psicólogos – pensam descobrir sua presença material, como centro dos desejos e dos atos, em cada momento de nossa vida psíquica. Nós gostaríamos de mostrar aqui que o Ego não está nem formalmente nem materialmente na consciência: ele está fora, no mundo; é um ser do mundo, como o Ego do outro (TE, p. 13).

Graças à teoria do conhecimento moderna e ao cartesianismo também, a compreensão de consciência como substância, portanto, como um ser definido e não como nada de ser, perdurou e encerrou o debate da consciência na dualidade sujeito-objeto. Graças à fenomenologia de Husserl, os objetos passaram a ser encarados e descritos como fenômenos em um método específico. A filosofia de Sartre, que é um dos desdobramentos da fenomenologia husserliana, demonstra que a consciência não é mais entendida como um

---

<sup>35</sup> *Erlebnisse* significa experiências.

absoluto substancial, como alguma coisa de pronta e acabada, mas agora, entendida como nada, fluxo, posicionamento e intencionalidade. A este respeito Walter Matias Lima escreve que “a consciência por não ser aquilo que é, tem necessariamente de ser outra coisa distinta dela; mas, não existe uma dualidade entre consciência e objeto, no sentido de que a consciência seja uma entidade que se dirige para outra entidade; pelo contrário, a consciência não é e só é algo, na medida em que se torna objeto” (LIMA, 2009, p. 19), isto é, à medida que se dirige às coisas, sem ser este objeto ou transformar-se nele. A consciência sempre se nadifica após o fluxo da intencionalidade. Ela sempre volta a ser nada, “afinal, ela não é nada senão o exterior de si mesma, e é essa fuga absoluta, essa recusa de ser substância, que a constitui como consciência” (SARTRE, 2005f, p. 56).

É importante ressaltar aqui que, embora estejamos falando da consciência como nada e como fluxo, o mais importante para a filosofia sartriana é trazer para a consciência uma dimensão do vivido. Inclusive, o interesse sartriano pela fenomenologia deve-se ao fato de que o seu método lhe possibilitou a articulação entre a filosofia e o vivido. Isto será importante para compreendermos o engajamento depois. Como testemunha Simone de Beauvoir, “a fenomenologia atendia exatamente a suas preocupações: queria ultrapassar a oposição do idealismo e do realismo, afirmar a um só tempo a soberania da consciência e a presença do mundo, tal como se dá a nós” (BEAUVOIR, 2010, p. 140). Essa é a grande aventura do pensamento de Sartre: instaurar o mundo vivido na própria filosofia, de modo que aquilo que pode ser pensado é também aquilo que pode ser experienciado concretamente no mundo da vida, pois, o seu pensamento “era uma maneira de filosofar que reconectava a filosofia com a experiência normal, vivida” (BAKEWELL, 2017. P. 11).

Ao escrever estas coisas e conceder ênfase a dimensão do vivido, estamos querendo provocar o debate acerca das relações educacionais como algo que tem o mesmo caráter do vivido. A educação não é uma bolha na qual alguns sujeitos serão lançados e separados do mundo por um tempo para depois serem devolvidas como ativos cidadãos e cidadãs. A atividade cidadã deve ser já concomitante ao processo de educação, pois, é simplesmente uma condição do vivido em situação e, portanto, não isolado. Não se é educado antes para ser cidadão depois. A educação melhora a condição de conscientização desse aspecto social da realidade humana. A educação, e os processos pedagógicos que fazem parte dela, podem expandir essa consciência cidadã efetiva por meio do engajamento. Seria importante ter essa consciência clara de que a educação é a própria vida, que ela encerra o conjunto de todas as situações concretas já vividas e que repousam sobre a égide da cultura, mas, que ela é também o local de produção do novo, da resignificação do mundo, dos espaços, do que já foi

construído e conservado pelos homens, local de construção das subjetividades mediada por relações intersubjetivas perpassadas por valores, estes que são postos e inventados. A educação, e a atuação pedagógica, é de fato, a principal fonte de construção das relações humanas e pode ser também do engajamento concreto. Encarada apenas como uma versão aonde pessoas são “formalmente educadas”, domesticadas, ela não cumpre sua função. A educação, a pedagogia e tudo que lhes seja referente têm funções políticas e de representatividade no mundo. E é isso que as tornam espaços físicos e não-físicos para o livre desenvolvimento da cidadania e dos laços de solidariedade que encerram a humanidade em projetos comuns e diversos.

A fenomenologia de Sartre nos ajuda a compreender o importante papel da consciência e de sua intencionalidade junto à educação e às relações humanas. Afinal, na relação entre os homens e as coisas, a consciência tem um papel definidor. Sobre isto, Vergílio Ferreira, ao prefaciar longamente a conferência *O existencialismo é um Humanismo* de Sartre para uma edição de Portugal, escreve que:

Se na realidade co-nascemos com o mundo, se desde a hora mais remota, numa ligação com o mundo, se implica que o visemos intencionalmente, que o entendamos, que estabeleçamos com ele uma estrutura-base de ordenação, de significação, concluiremos que efetivamente nós nele nos orientamos por uma rede de sentidos, por uma verdadeira trama de juízos que não tematizamos, que não formulamos explicitamente, que são, em suma, juízos antepredicativos. E este é [...] o fundamento da verdade, nomeadamente dos princípios lógicos. Se ter consciência é ter consciência de algo, significa isso que, no visarmos o que nos rodeia, nós implicamos o imediato conhecimento disso, a as ordenações, as correlações que aí se envolvem (FERREIRA, 1964, p. 20).

Então, esse trecho além de ressaltar nossas colocações acerca da consciência, nos coloca diante daquilo que analisaremos no próximo tópico, no qual trataremos da questão do cogito pré-reflexivo, que nos mostra que entre aquilo que intencionalmente representa o mundo para nossa consciência e o mundo objetivo e concreto, existe uma região de ser da consciência onde se passa, ou se dá, nosso modo de existir, não como algo novo que se acrescenta à consciência, mas como aquilo que faz dela o que ela é. Os juízos lógicos, como aponta Vergílio Ferreira só são possíveis por causa da pré-reflexividade, por algo que primordialmente nos orienta, sem, no entanto, ser reflexão ou ato condicionado pela reflexão. É claro que Sartre já expressou isso em *O ser e o Nada*, quando escreveu que “é a consciência não tética de contar que constitui a própria condição de minha atividade aditiva” (SN, p. 24),

ou quando escreve mais a frente que “a condição de toda reflexividade é um cogito pré-reflexivo” (SN, p. 123). Exatamente porque temos essa condição que orienta nosso modo de ser no mundo é que podemos conferir significado às coisas.

Ora, o que é um processo educativo senão essa possibilidade de articular, junto de significados já estabelecidos, significados novos, dados ao conjunto de realidades humanas, culturais, sociais, políticas, que já foram construídas e das quais precisamos nos acercar não só como herança, mas, sobretudo, como possibilidade de construirmos nosso próprio presente e a história como futuro que nos pertence, a partir de seus resultados? O aspecto pré-reflexivo do indivíduo está perpassado por esse conjunto de elementos históricos, sociológicos, antropológicos, políticos e culturais. Sartre chama a isto de limites *a priori* (EH, p. 4), e é com esses limites que devo trabalhar pela continuidade da minha construção e a dos outros implicados nos mais variados graus de relação.

Neste tópico da tese estamos a analisar o nada e a consciência. Vimos que Sartre pergunta-se: “se o nada não pode ser concebido nem fora do Ser, e, por outro lado, sendo não-ser, não pode tirar de si a força necessária para nadificar-se, de onde vem o Nada?” (SN, p. 64). Encontramos a resposta no próprio homem, cujo tipo de ente que é, nadifica o nada. Vimos também, até aqui, que a interrogação é uma das principais condutas humanas de nadificação e que, assim como a negação, que surge como falta, toda nadificação surge nos limites de uma espera humana, porque esta é falta; outra conduta humana – da qual não falamos – é a destruição, como obra humana, que também é uma falta. Ao apresentar estas condutas Sartre quer especificar que o nada só pode vir ao mundo por um ser que o afete de não-ser, concluindo com isso que, todas as condutas que assinalam uma relação imediata e essencial entre a realidade humana e o mundo, ou mesmo um projeto, levar-nos-á à conclusão de que “o homem é o ser pelo qual o nada vem ao mundo (SN, p. 66).

Então: “como há de ser a realidade humana se o nada vem ao mundo através dela?” (SN, p. 67). A realidade humana há de ser o próprio nada fincado em sua consciência, há de ser subjetividade que se constitui, há de ser o projeto de sua própria tessitura a partir de engajamentos que tornam sua liberdade originária em algo de efetivo, possibilitada pela responsabilidade dos atos escolhidos. Quando falamos de projeto em estado de construção, não haveremos de sentir a necessidade premente de discutir sobre um processo formativo que oriente e apresente essa condição aos sujeitos, a fim de torná-los mais conscientes de seu estado ou condição antropológica? Este processo formativo caberia à educação? Pensamos que a tematização dessa realidade ontológica nos processos educativos deverá ser uma das condições para o Interessamento. Trazemos essa discussão sobre a consciência e o nada, pois

elas são o ponto de partida para a discussão da subjetividade existencial em Sartre e é sobre essa fundamentação que analisaremos a educação.

Em busca do ser do fenômeno, Sartre encontra o ser da consciência, que é completamente diverso do conhecimento: “a consciência não é um modo particular do conhecimento, chamado sentido interno ou conhecimento de si: é a dimensão de ser transfenomenal do sujeito” (SN, p. 22). Encontramos aqui outra definição do que é consciência para Sartre: “o primeiro passo de uma filosofia deve ser, portanto, expulsar as coisas da consciência e restabelecer a verdadeira relação entre esta e o mundo, a saber, a consciência como consciência posicional do mundo” (Idem).

Já temos condições de elucidar que a intencionalidade não é um conteúdo da consciência (Ibidem), mas, pura transfenomenalidade, visto que ela será sempre nada, e como tal deve dirigir-se a um objeto diferente de si. Mas, o reconhecimento de que a consciência e o objeto compõem um todo que, no dizer de Ferreira “só não é indissolúvel exatamente porque nos sabemos a nós, porque somos conscientes, ou seja, somos livres” (FERREIRA, 1964, p. 15s) nos lançam de imediato na problemática do nada, e nos aponta para a noção de subjetividade que queremos. Como afirma Sartre em *Situations I*, no artigo chamado de *Uma ideia fundamental da fenomenologia de Husserl: a intencionalidade*: “Husserl mostrou que a consciência é um eterno movimento para fora de si, para além de si, ao que não é si mesmo, e essa necessidade de existir como consciência de outra coisa que não ela mesma ele a chama de intencionalidade” (SARTRE, 2005f, p. 57). Neste caso, a transcendência se faz intencionalidade.

Outro dado sobre o qual poderemos nos debruçar é o de que, de acordo com o movimento interno da fenomenologia – e embora Husserl tenha sido acusado de criar uma filosofia idealista subjetivista – vemos nele a tentativa de “radicar no real a segurança do saber” (FERREIRA, 1964, p. 16)<sup>36</sup>. A compreensão que Sartre tem do principal conceito de fenomenologia, a intencionalidade, é assim descrita:

Contra a filosofia digestiva, isto é, do empiriocriticismo, do neokantismo, contra todo psicologismo, Husserl não se cansa de afirmar que não podemos dissolver as coisas na consciência. Você vê esta árvore, certo? Mas você a vê

---

<sup>36</sup> E sobre a análise da intencionalidade Ferreira afirma que: “mas se é certo que para Husserl só é indiscutível a imanência à consciência do seu objeto, ou seja o próprio pensamento, ou seja ainda aquilo que se converteu em matéria do pensar; se é certo que para ele, contrapostamente, o que é duvidoso é o objeto fora da mente, a verdade é que ainda por virtude da ‘intencionalidade’ ele afirma uma ligação do conteúdo do pensamento, ou antes da formulação do pensamento (noese), com o visar do objeto (noema).

no lugar mesmo em que está: a beira da estrada, no meio da poeira, sozinha e curvada sob o calor do sol. A árvore não pode entrar na consciência, porque ela não é da mesma natureza da consciência. Husserl vê na consciência um fato irreduzível que nenhuma imagem física pode manifestar. Conhecer é explodir, para arrancar-se da úmida intimidade gástrica e deslizar para fora, para além de si, rumo ao que não é si mesmo, para longe, para junto da árvore e, no entanto, fora dela, porque escapa e transcende a todos os poderes que temos; desse modo, ela nos rejeita. A consciência é clara como um grande vento, não há nada dentro dela, exceto um movimento para fugir de si mesma, um deslizamento para fora de si; se impossivelmente, estivéssemos em uma consciência, seríamos tomados por um turbilhão e expelidos para fora, para junto da árvore, expostos à poeira, pois a consciência não tem um dentro, não é senão o fora dela mesma; este é o sentido profundo da descoberta que Husserl exprime na famosa assertiva: toda consciência é consciência de alguma coisa. Não é preciso algo mais para acabar com a frouxa filosofia da imanência. A filosofia da transcendência nos joga sobre a grande estrada, no meio das ameaças, sob uma luz ofuscante. Esta necessidade para a consciência de existir como consciência de outra coisa, é o que chamamos de intencionalidade (*Sit I*, 2005f, p. 55s).

Damo-nos por satisfeitos com nossas investigações a respeito da intencionalidade e do nada. Já está mais que demonstrado porque a subjetividade é nada, e a consciência é intencionalidade. A consciência embora ande solta no meio do mundo como fluxo, não é algo desgarrado, pois, é justamente consciência pertencente a um sujeito, singular e único. Como tal, a consciência é declarada como modo de ser do para-si que é fundamento negativo da realidade humana, pois, é um ser que afeta de não-ser o mundo e a realidade concreta, deixando de ser o que é e tornando-se o que não é, visto que seu ser é falta. É por essa razão que dizemos que a compreensão fenomenológica da subjetividade e da consciência só é possível com a afirmação de seu ser-no-mundo; e, por isso mesmo a consciência é identificada com a existência, ou com a realidade humana, não mais como essência, mas como projeto de existência.

Deveríamos tratar agora da questão da liberdade. Mas, achamos melhor tratar deste conceito no segundo capítulo desta tese a fim de ressaltar melhor sua relação com o que vem a ser o engajamento na filosofia sartriana. De alguma maneira, nas páginas antecedentes tocamos na questão da liberdade. Como Sartre estabelece a liberdade como ação, achamos por bem trabalhá-la concomitante ao engajamento. Portanto, faremos uma descrição da ontologia da liberdade ou da subjetividade como corpo que se engaja mais adiante. Passemos a tratar agora do problema do *cogito* pré-reflexivo e do *cogito* reflexivo e o porquê desse modo de abordar a consciência por Sartre ser imprescindível a nossa elaboração do conceito de Interessamento.

### **2.2.3 O *cogito* pré-reflexivo, o reflexivo e sua relação com a formulação do Interessamento e a possibilidade de uma filosofia existencial da educação**

Já dissemos repetidas vezes que a subjetividade é denominada por Sartre como cerne de sua filosofia e como seu ponto de partida (EH, p. 6); e que, através desse conceito, se originará a problematização sobre o existente singular, lançado no mundo, dotado de uma condição aberta, a que Sartre chamará de o nada da consciência que é “a facticidade do *Parasi*” (SN, p. 128). Isto significa que, ser como abertura, é a destinação do ser humano, daí a famosa expressão, “o homem está condenado a ser livre” (SN, p. 543; EH, p. 9), condenado a permanecer aberto e a ter que se tecer o tempo inteiro. Desse modo, Sartre defende o problema do projeto humano como uma espécie existencial de construção do indivíduo subjetivo que é capaz, entre outros atributos seus, de significar a si e a realidade circundante. Ao conceder tal sentido ao ser humano, Sartre carrega a humanidade de uma responsabilidade que veio sendo adiada e mascarada através da história. Muitas teorias surgiram – a teoria da evolução de Darwin, por exemplo – como tentativa de romper com o sistema de crença universal em uma essência fundadora e mantenedora do ser humano, e mesmo assim, ainda nos vemos enredados nessa essência, pelo menos, em nossos discursos cotidianos.

A educação encontra-se permeada por crenças que lhe atrapalham ou lhe equivocam os sentidos, mas, que não impede o seu desenvolvimento, afinal ela continua a expandir-se. Porém, a crença no progresso, no melhoramento do humano como algo intrínseco, numa teleologia da emancipação dos sujeitos dotados de uma essência, que os tornam aquilo que eles são, tipo a vocação a ser mais proposta por Freire e, principalmente a propagação da domesticação, dão testemunho disso. Estas formulações são metafísicas, e encerram estruturas delicadas demais para a colocação de uma subjetividade aberta, pois, se assentam em verdades fixas que se transformam em ídolos que, como Nietzsche demonstrou (NIETZSCHE, 2006, p. 58), mantém os sujeitos mais cativos do que livres e prejudica um dos aspectos do desenvolvimento do ser humano e da própria educação como realidade construída por nós. Por isso, esta tese busca apresentar um estudo da subjetividade a ser absorvido como elemento epistêmico para a compreensão de novos processos e debates em educação. E a noção de subjetividade que adotamos se opõe a crença de que há no ser humano algo que possa ser visto como uma essência, ou que ele deverá viver aqui de tal forma que possa cumprir um destino, similar ao destino que lhe reservará um lugar de identidade concreta no mundo. É exatamente a isto que Sartre com a proposta do seu existencialismo vai se contrapor

e desfazer: um sistema de crenças que tem instaurado lugares fixos às identidades que emperra a possibilidade de uma compreensão do ser humano mais adequada ao tema que por ora discutimos.

Para tanto, no início de suas investigações sobre o ser e sobre o nada, Sartre recorre ao cartesianismo como ponto de partida, servindo-se do conceito do *cogito*, do *Eu penso, eu sou*, com a pretensão de acrescentar a ele um lado não visto ou ignorado, e que ele encontra condições de repensar através das colocações de Husserl e também pelas reflexões de Heidegger sobre a metafísica, que elabora um projeto próprio de ontologia fundamental com a qual se contrapõe ao sistema da metafísica tradicional ocidental. Em Descartes o *Eu* é puro pensamento, visto que para ele, a existência é a certeza mais próxima da verdade do sujeito que se apreende no ato de pensar (DESCARTES, 2007, p. 61). O que sou eu? Com esta pergunta Descartes formula a ideia de sujeito. O sujeito definido pelo método cartesiano não é outro senão o sujeito da ciência, eivado em certezas, e nos princípios de clareza e distinção.

No caso de Sartre, o retorno ao cartesianismo dá-se sob circunstâncias metodológicas especiais; por exemplo, ele utilizará a relação entre subjetividade e situação e, ao que ele aprendera com a fenomenologia e seus desdobramentos de Husserl a Heidegger, para estabelecer os fundamentos de um outro *cogito* que é a condição de toda reflexividade. Vemos que Descartes demonstra em sua filosofia que o pensamento é aquilo que identifica o *Eu*, inclusive aquilo que lhe concede a força de existir, independente da realidade corpórea, questão que pode ser percebida no momento em que ele escreve que, “enquanto queria pensar assim que tudo era falso, era necessariamente preciso que eu, que o pensava, fosse alguma coisa” e evidencia em seguida que, “esta verdade – penso, logo existo – era tão firme e tão certa que todas as mais extravagantes suposições dos cépticos não eram capazes de a abalar, julguei que podia admiti-la sem escrúpulos como o primeiro princípio da filosofia que buscava” (DESCARTES, 2007, p 58. Grifo nosso). Como se não bastasse essa insistência de provar a existência do *Eu* e radicá-la na substância pensante, impressiona que Descartes estabeleça esse princípio para o assentamento do ser da subjetividade como puro pensamento, inclusive com uma relação mínima com o corpo, tal como expressa na seguinte passagem:

[...] pelo fato mesmo de eu pensar em duvidar da verdade das outras coisas, resultava com bastante evidência e certeza que eu existia; [...] compreendi, então, que eu era uma substância cuja essência ou natureza consiste apenas no pensar, e que, para ser, não necessita de lugar algum, nem depende de qualquer coisa material. De maneira que esse eu, ou seja, a alma, por causa da qual sou o que sou, é completamente distinta do corpo e, também, que é

mais fácil de conhecer do que ele, e, mesmo que este nada fosse, ela não deixaria de ser tudo o que é (Ibidem, p. 62)

Já o *Eu*, ou a subjetividade em Sartre, só pode ser pensado a partir de sua relação com as situações concretas e situadas na facticidade, também radicadas numa compreensão do sujeito enquanto corpo, isto é, em uma análise da corporeidade humana e das situações que engajam-no em uma circunstância e a partir dela. Eu sou meu corpo, dirão Sartre, dirá também Merleau-Ponty (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 111-237). Daí a importância de que estejamos discutindo sobre a subjetividade enquanto corpo existencial, pois é este que se engaja e demarca sua posição no mundo como subjetividade. A diferença de problematizar o corpo existencial, em aspectos mais abrangentes do que o corpo supostamente pensado, por exemplo, pela biologia ou pelas filosofias essencialistas, repousa no fato de que “o corpo humano é humano porque é ‘meu’, ‘teu’, ‘dele’ ou ‘dela’, a saber, o corpo-de-um-sujeito” (LUIJPEN, 1973, p. 55)<sup>37</sup> e não um objeto indiferente; ou como expressa o próprio Sartre, “Meu corpo, tal como é para mim, aparece no meio do mundo” (SN, p. 365), ele é o mundo enquanto participa ativamente de sua significação e construção. Mas, em uma relação com a existência que coloca o sujeito existente diante do olhar e da “classificação” do outro, importando a minha significação para este corpo em relação com o mundo e com outros corpos, os homens e mulheres, sujeitos separados radicalmente por suas singularidades, podem unir-se por projetos comuns e valores que eles mesmos forjam. Por isso, a relação entre crítica e subjetividade nos mostra que somente desfazendo o equívoco do substancialismo aplicado à consciência, ainda que se precise recorrer ao *cogito* cartesiano, como no caso de Sartre, pode assentar as bases para a compreensão contemporânea das identidades e dos sujeitos da educação<sup>38</sup> que queremos enfatizar aqui, pois, uma tese que defende a liberdade da subjetividade, ou a subjetividade como liberdade, alicerça as condições de um debate mais amplo sobre a condição da educação e de seus sujeitos, afinal, sem subjetividade não há educação. Mas, que tipo de subjetividade temos como lastro para uma fundamentação teórica da educação ou para a construção de uma filosofia da educação?

---

<sup>37</sup> Luijpen continua escrevendo sobre a corporalidade humana como dimensão integrada do existente nos seguintes termos: “trata-se de uma participação no sujeito e o sujeito está imerso no corpo. Minhas mãos são “eu-que-pego, meus pés são “eu-que-ando”, meus olhos são “eu-que-vejo”, meus ouvidos são “eu-que-ouço”. Consequentemente, meu corpo não se acha como uma coisa entre outras (LUIJPEN, 1973, p. 55).

<sup>38</sup> Reconhecemos com este termo o caráter dinâmico da antropologia, isto é, a mudança que se observa epocalmente no tocante ao conceito de ser humano e que diz respeito a um tipo de evolução dos sujeitos, que não é meramente biológica, existencial e espiritual, concreta e situacional, e não metafísica.

Na fenomenologia sartriana aparece como justificativa da ontologia do nada a distinção que ele aplica à própria consciência dividindo-a em duas regiões, como já mencionamos páginas acima. A intencionalidade da consciência geralmente é confundida com o conhecimento e, exatamente por isso, é explicada por meio do conhecimento. Quando falamos em intencionalidade, mesmo sem querer, somos remetidos a algum modo de conhecimento da própria consciência. O que parece se perder nesse modo de entender a intencionalidade é que o acesso da consciência ao mundo é uma das formas primordiais de existir e ser-no-mundo como corpo. A nossa existência é fundamentalmente relação, entre elas, relação da consciência como fluxo em direção as coisas, ou relação entre liberdades individuais, mas não necessariamente relação de conhecimento. A subjetividade, portanto, não é conhecimento, mas o modo existencial de engajar nossa consciência num mundo onde importam nossas ações e atividades. Neste sentido, a educação pode trazer especial contributo se partir da subjetividade e a ela voltar para prolongar ou esclarecer sua atividade.

Entretanto, para compreender melhor o irrefletido, ou o cogito pré-reflexivo recorreremos ao modo de saber, ou conhecer, próprios da consciência. Há uma clara distinção entre as formas de saber da consciência. Aquilo que somos está abalizado e estruturado por um modo implícito, não-tético, não-expresso, pré-reflexivo ou não-reflexivo, que é a presença imediata do nosso ser no mundo, e que sempre está ali; ou dito de outro modo, “estou originalmente presente a mim mesmo; pela reflexão me coloco presente a mim, tornando-me aquilo que antes eu deixava de lado, isto é, o tema da minha consciência” (LUIJPEN, 1973, p. 89). Contudo, o irrefletido é a condição que serve de base para a reflexão. Daí, ser importantíssima essa distinção dos modos de ser da consciência para definirmos o que vem a ser o Interessamento como um tipo de intencionalidade da consciência de engajamento que se estabelece em processos educacionais e que está entre o pré-reflexivo e o momento em que estes processos se tornam refletidos, considerando sempre o alicerce do irrefletido como o tipo de consciência fundamental para atos efetivos de compromisso, visto que esses devem ser reconhecidos como parte do que estrutura ontologicamente este lado fundamental da condição humana: a liberdade. Reconhecer isto é o mesmo que dizer que o ser humano, sem a consciência efetiva de engajamento, é mutilado. Aliena-se de sua própria condição de ser-no-mundo.

Para Sartre a “correção” do conceito cartesiano de subjetividade evidencia-se nas colocações de que o *cogito* não é reflexivo, é irrefletido, desprovido de substância ou essência, é puro nada de consciência e, como tal, algo que se constrói e destrói

independentemente dos auspícios do pensamento, mas como condição ontológica da liberdade. Como explica o próprio Sartre:

O que se pode pedir ao *cogito* é somente que nos descubra uma necessidade de fato. É também ao cogito que vamos nos dirigir para determinar a liberdade como liberdade que é a *nossa*, como pura necessidade de fato, ou seja, como um existente que é contingente, mas que *não posso* não experimentar. Com efeito, sou um existente **que aprende sua liberdade através de seus atos**; mas sou também um existente cuja existência individual e única temporaliza-se como liberdade. Como tal, sou necessariamente consciência (de) liberdade, posto que nada existe na consciência a não ser como consciência não-tética de existir. Assim, minha liberdade está perpetuamente em questão em meu ser (SN, p. 542-543, grifos do autor em itálico. Grifo nosso em negrito).

Percebemos assim que, há uma importância da reflexão para a ação humana, ou para o seu exercício, porém, há uma importância ainda maior do irrefletido, que é a própria conduta humana em seu modo de existir mais espontâneo, mais original e que sempre está ali como uma presença ignorada.

Neste contexto reconhecemos que “a originalidade de Sartre está em que, dando à consciência uma independência gloriosa, outorgava à realidade todo o seu peso” (BEAUVOIR, 2010, p. 36). Ou seja, concedendo para a consciência a liberdade pelo nada, um nada ontológico que atravessa a subjetividade de ponta a ponta, é que ele conseguiu perceber a condição de ser da subjetividade, como elemento imprescindível da verdade (à maneira de Kierkegaard, como vimos, isto é, da subjetividade como verdade) para somente após isto, estabelecer uma relação indispensável entre subjetividade e os dados da facticidade.

Esta crítica que Sartre estabelece à subjetividade moderna é semelhante a que aparece na definição de Maine de Biran, quando escreveu que “O ‘Eu’ não é a substância abstrata que tem como atributo o pensamento, mas o indivíduo completo do qual o corpo é uma parte constituinte essencial” (BIRAN *apud* LANDSBERG, 1968, p. 91). O *Eu* não é o pensamento! Aliás, encontramos uma verdadeira explicação de Beauvoir, em suas memórias, ao comentar o *Eu* na filosofia de Sartre, mostrando que, “há uma autonomia da consciência irrefletida” (BEAUVOIR, 2010, p.185), melhor ainda, há uma imposição desse tipo de consciência na ontologia da consciência sartriana. O *Eu*, é um mecanismo linguístico, uma narrativa, não há nada debaixo do céu, ou acima dele, que defina essencialmente um sujeito, afinal, a teoria do ego transcendental de Sartre – da qual falamos anteriormente – ensina-nos que: “O eu não

passa de um objeto provável e quem diz *eu*, só o apreende em parte; outra pessoa pode ter dele uma visão mais nítida e justa. Mais uma vez, esta exposição não se apresenta em absoluto como uma explicação. E mesmo, se a empreendi, foi em grande parte porque sei que nunca alguém pode conhecer-se, mas tão somente **contar-se**” (BEAUVOIR, 2010, p. 364. Grifo meu). Portanto, o *Eu* é uma invenção discursiva para dar conta da expressão de uma realidade vivida por alguém que a transforma em uma narrativa da subjetividade. A este respeito Sartre escreve que:

a consciência não pode ser demarcada (como a substância de Spinoza) senão por si mesma. Ela constitui, portanto, uma totalidade sintética e individual totalmente isolada de outras totalidades do mesmo tipo e o Eu só pode ser evidentemente uma *expressão* (e não uma condição) dessa incomunicabilidade e dessa interioridade das consciências. Portanto, podemos responder sem hesitar: a concepção fenomenológica da consciência torna o papel unificante e individualizante do Eu totalmente inútil. É a consciência, ao contrário, que torna possível a unidade e a personalidade de meu Eu. O Eu transcendental, portanto, não tem razão de ser (TE, 2013, p. 22).

E, sobre o cogito pré-reflexivo ou consciência irrefletida ele dirá: “Denominaremos como essa consciência a consciência de primeiro grau ou irrefletida. Perguntamos: existe aí lugar para um Eu em uma consciência assim?” (Idem). Evidentemente que, a consciência irrefletida que tem primazia sobre a refletida, será posta posteriormente em *O Ser e o Nada*, como uma consciência anterior a experiência refletida como explica Perdigão, “se todo conhecedor tiver de ser conhecido, esse conhecedor-conhecido terá, por sua vez, de ser também conhecido, e assim indefinidamente. Para evitarmos essa corrente ininterrupta, temos de eliminar a ideia de que toda consciência é do tipo cognoscente” e, arremata, “é preciso haver outro modo de ser da consciência que não seja posicional: a ele Sartre dá o nome de *cogito pré-reflexivo*” (PERDIGÃO, 1995, p. 57. Grifo do autor).

É um ponto comum aos historiadores e professores de filosofia, apontar que a tradição cultural e filosófica apresenta a modernidade como a época do “nascimento” da subjetividade, ou pelo menos, como a época em que esse conceito ocupa o centro do debate. Tem-se em Descartes o principal formulador da questão da subjetividade por ele ter estabelecido as condições do *cogito* como interioridade e como substância pensante; mais ainda, substância que duvida, pois, “a dúvida metódica radical é para Descartes o caminho da certeza inabalável do cogito” (LUIJPEN, 1973, p. 45), logo, da certeza indubitável acerca da existência do ego e,

portanto, da fundamentação da existência concreta numa instância puramente espiritual, interna e singular confirmada no pensamento, ou ainda, na obrigação de, a partir do pensamento puro, inferir as coisas de ideias.

A formulação de Descartes é o primeiro impulso, depois do cogito socrático expresso pela sentença “conhece-te a ti mesmo”, de extremada singularidade. Aliás, a “pedra fundamental da filosofia de Descartes é a descoberta do ‘eu’ como fundamento epistemológico para qualquer conhecimento que seja” (CERBONE, 2012, p. 108). Essa dimensão de subjetividade pensante que aparece no cartesianismo é o que Sartre posteriormente vai considerar como o ponto de partida do seu existencialismo, já que este, também precisava de uma verdade evidente, com a ressalva de que o que ele chamará de subjetividade é a realidade humana em sua capacidade de projetar-se a si mesma no futuro, não tanto a de pensar-se a si mesma, mas a de reconhecer que “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” (EH, 1987, p. 6). A subjetividade em Sartre é a capacidade de inventar a si e, portanto, a subjetividade é entendida como a abertura somente possível pelo aspecto existencial e vivido do pré-reflexivo que é condição do refletido, visando à ação.

No que se refere à construção da subjetividade, ela é, em primeira instância, a possibilidade mesma que a realidade humana tem de tencionar a existência em torno de dois pólos: o ser-em-si – as coisas, os objetos no mundo, a situação, que implicam numa relação entre elas e a existência atual do indivíduo, o que ele é (como tempo passado e presente) – e o ser-para-si – consciência, nada-a-ser, falta-a-ser, liberdade e projeto de futuro.

Então, vimos acima que a consciência é uma realidade radicalmente diversa do conhecimento, o que já põe em cheque a noção cartesiana de *cogito* que o identifica a um possível conhecimento que o sujeito tem como certeza que vem pelo pensamento. Filósofos e psicólogos supuseram que a consciência era exclusivamente cognoscente e que a consciência, portanto, se confundiria com o próprio conhecimento. Nada mais inaceitável, pois, como demonstra Sartre, a consciência se apresenta de dois modos: a consciência irrefletida, que é aquela que se volta para o mundo, que é no simples ato de existir. E a consciência reflexiva que é aquela que torna o mundo objeto de sua reflexão ou objeto de seu conhecimento. Como esclarece Paulo Perdigão ao comentar este tópico da filosofia sartriana, “a consciência irreflexiva é a mais comum, pois dela fazemos uso quase permanentemente, pensando nisso ou naquilo. Já a consciência reflexiva só aparece quando fazemos uma reflexão sobre os nossos pensamentos” (PERDIGÃO, 1995, p. 55), quando impomos uma escolha ao objeto que

será tematizado. Seria o mesmo que dizer que o *cogito* pré-reflexivo tem a primazia e precede a consciência reflexiva e não depende desta para existir, muito embora esta necessite daquela para existir. O que isto tem a ver com a nossa pesquisa?

Estamos estabelecendo nesta tese um processo educativo próprio e específico ao engajamento, uma intencionalidade que o prepare e seja passível e possível de constituir-se enquanto um processo de formação. Acreditamos haver um tipo de intencionalidade que pode dirigir os atos de liberdade dos indivíduos para compreenderem a necessidade de sua atuação no mundo, sob pena de ao não compreender essa condição, alienarem-se de suas existências e de sua responsabilidade. Para fazer isso, dedicamos todo este primeiro momento de estudo a delinear o que vem a ser a subjetividade, e vimos que ela é além de abertura, atividade; pois, é para-si, nada e transcendência. Entretanto, para confirmar a própria noção de subjetividade, Sartre explicita e distingue entre esses dois modos de ser da consciência, mostrando-nos que, cotidianamente, nosso modo de ser, agir e estar no mundo acontece no modo irrefletido, muito embora a nossa crença particular aponte que nos entendemos como seres racionais, portanto, seres de pensamento, o que nos faz acreditar também que somos enquanto pensamos ou refletimos, o que não é bem verdade.

Na introdução ao *Ser e o Nada*, Sartre cita e refuta o filósofo francês Alain que afirmara que “saber é saber que se sabe” (SN, p. 24). Porém, Sartre demonstrará que esses dois modos de ser da consciência, devem achar-se desligados um do outro, para que ela possa desempenhar a função que conhece por uma parte e por outra a função do que é conhecido. Ora, se saber é saber que se sabe, a consciência irrefletida morre e perde sua razão de ser e a subjetividade em sua irrupção se perde.

A importância dessa formulação de Sartre recai sobre o fato de que, o *cogito* pré-reflexivo é a consciência que não necessariamente tenho de ser consciência enquanto vivo simplesmente, mas de uma maneira não posicional, e por essa razão, é imprescindível identificar ao máximo essas situações contingentes e cotidianas, que o *cogito* pré-reflexivo vive enquanto existência, para torná-las parte de uma reflexão que incidirá sobre a conduta de ação dos sujeitos. Desse modo, as ações cotidianas mais simples podem servir de referência para ações políticas que supõem a inteligibilidade da história, ou sua totalização em curso (estes conceitos serão desenvolvidos no segundo capítulo) e a participação humana na configuração e reconfiguração do mundo como acontecimento humano repleto de sentidos e significados construídos.

Porém, algo de curioso acontece com a definição do *cogito*. Sendo ele uma consciência irrefletida, abre-se como terceira via ou terceiro modo de consciência, pois,

deverá unir o irrefletido da vida com o refletido. Isto Sartre explicita ao isolar a preposição de, pondo-a entre parênteses, para definir o *cogito* pré-reflexivo como sendo uma espécie de auto-consciência originária, não-posicional do próprio pensamento. Isolando o de – consciência (de) si –, Sartre indica não haver relação de conhecimento entre o *cogito* e a consciência, mas tão somente, uma relação imediata de si a si, e faz um alerta: “esta consciência (de) si não deve ser considerada uma nova consciência, mas o único modo de existência possível para uma consciência de alguma coisa” (SN, p. 25).

O que Sartre está dizendo com isso a respeito da subjetividade, por exemplo? Que o *cogito* pré-reflexivo é o modo original e primário que a subjetividade possui. Sub-repticiamente, as afirmações de Sartre nos levam a afirmação de que, na subjetividade, a existência precede a essência e isto só é possível graças a esse modo de ser como consciência não posicional (de) si. Vejamos: para Sartre a existência humana precede a essência, o que nos indica que, primeiro existimos (pré-reflexivo) e só então definimos uma essência (reflexivo); e nós acrescentamos que, pelo modo como vivemos (se acionarmos a intencionalidade da consciência que educa para o engajamento) poderemos construir a nós mesmos na mediação das relações possibilitadas por uma educação de situação.

Uma das questões mais originais e belas nesta descrição fenomenológica de Sartre acerca do *cogito* pré-reflexivo e sua contraposição ao *cogito* reflexivo, se dá na compreensão de que dizer eu existo não é a mesma coisa que dizer eu penso. A importância do pré-reflexivo em Sartre se dá pelo fato de que ele é o modo como experienciamos o mundo sem um *Eu* que lhe fundamente ou sem uma concepção de Eu a ele ligado. A colocação da vida vivida como aspecto pré-reflexivo será extremamente importante, por exemplo, para compreendermos processos pedagógicos pertinentes ao engajamento em uma educação de situação, de acordo com o que estamos propondo, pois, é a partir da identificação das mais variadas circunstâncias de vivências irrefletidas que poderemos isolar, numa *epoché* fenomenológica, a consciência intencional de Interessamento e os fatos que serão posteriormente refletidos e transformados em conteúdo educativo de formação para o engajamento, de tal modo que, a própria vida em seu acontecer, mediado pela instância do irrefletido, consistirão em elementos fundamentais a estes processos pedagógicos e aos momentos fenomenológicos de isolamento (ou *epoché* pedagógica) daquilo que é importante a ser existencialmente refletido, de modo a assegurar a plena vivência da liberdade existencial, a afirmação da subjetividade como abertura e o exercício efetivo da responsabilidade, instaurando de tal forma uma via de comprometimento do sujeito, para o engajamento como ato existencial, entendido como um aspecto das vivências pré-reflexivas

que compõe a ontologia da consciência, tal como fora descrita por Sartre, como sendo nada e para-si e que resgatamos nesta tese para compor uma possível filosofia existencial da educação.

A partir dessa reflexão sobre o *cogito* pré-reflexivo, podemos já apresentar uma primeira definição para o Interessamento e também uma de suas possíveis utilizações no contexto de uma filosofia existencial da educação. Estamos afirmando que o Interessamento é um tipo de intencionalidade da consciência que determina, pela via do *cogito* pré-reflexivo, aquilo que deve ser tematizado, isto é, que deve ser trazido do modo primário de existir ao modo tético de compreensão, de tal forma que se torne ação consciente e natural no desenvolvimento das condutas dos sujeitos implicados em uma educação de situação e, socialmente ligados por atos de engajamento.

O que devemos considerar primordialmente sobre o que dissemos a respeito do que Sartre escreveu sobre o *cogito* pré-reflexivo, é que não existe nenhum *Eu* no nosso modo primário de encontrar o mundo. Posteriormente haverá um *Eu* construído que é aquela instância que unificará o conjunto das *minhas* experiências e que permitirá refletir sobre elas. No *cogito* pré-reflexivo, “nós simplesmente olhamos através da janela” (REYNOLDS, 2013, p. 85), não pensamos em quem somos nós enquanto olhamos pela janela, ou o que é a janela. Temos um corpo que existe e se situa no espaço, e temporalmente. Para entender isto, Sartre traz um exemplo bastante interessante em o *Ser e o Nada* que transcreveremos a seguir:

Se conto os cigarros desta cigareira, sinto a revelação de uma propriedade objetiva do grupo de cigarros: são doze. Esta propriedade aparece à minha consciência como propriedade existente no mundo. Posso perfeitamente não ter qualquer consciência posicional de contar os cigarros. Não me “conheço enquanto contador”. Prova é que as crianças capazes de fazer espontaneamente uma soma não podem explicar em seguida como o conseguiram: os testes de Piaget que mostraram isso constituem excelente refutação da fórmula de Alain: “Saber é saber que se sabe”. E, todavia, no momento em que estes cigarros revelam-se a mim como sendo doze, tenho consciência não tética de minha atividade aditiva (SN, p. 24).

Este exemplo de Sartre nos parece pertinente para ratificarmos nossos estudos acerca da *cogito* pré-reflexivo como modo imediato e primeiro do assentamento existencial do sujeito em um mundo que é facticidade. O exemplo acima relatado tem o seguinte desfecho:

Com efeito, se me pergunta, “o que você está fazendo?”, responderei logo: “contando”; e esta resposta não remete somente à consciência instantânea que posso alcançar pela reflexão, mas àquelas que passaram sem ter sido objeto de reflexão, àquelas que são para sempre irrefletidas (irréfléchies) no meu passado imediato. Assim, não há primazia da reflexão sobre a consciência refletida: esta não é revelada a si por aquela. Ao contrário, a consciência não-reflexiva torna possível a reflexão: existe um cogito pré-reflexivo que é condição do cogito cartesiano (SN, p. 24).

Tornar o engajamento uma condição compreendida entre as condutas irrefletida e refletidas, em um processo intencional que seja tão natural no ser humano quanto comer e dormir, movimentar-se e existir, é uma tarefa possível do Interessamento. No entanto, reconhecemos a audácia dessa pretensão e sua quase impossibilidade. Mas, nos animamos em reconhecer que, somente a educação seria capaz de abrir essa vida de problematização e de subjetivação, devido ao seu caráter formador, e trazer o engajamento como algo a ser tematizado, por meio de um aspecto não tético colhido no modo próprio de existir da subjetividade tal como Sartre a aborda. O processo de Interessamento que descreveremos e explicitaremos no terceiro capítulo desta tese tem seus fundamentos aqui, por isso o antecipamos. Isto é bom, pois, vê-se como o pensamento de Sartre colabora com a colocação de novos problemas referentes ao universo da educação.

Dissemos acima que, uma das propostas desta tese era contribuir para dessencializar os sujeitos da educação, ou o modo como estes sujeitos são vistos de acordo com as práticas cristalizadas e vigentes em uma concepção essencialista de educação. O conceito de essência, ainda encontra respaldo e preeminência no sistema educacional brasileiro, sobretudo, nos documentos curriculares: a Base Nacional Comum Curricular (2016) é um exemplo disso. A homogeneização dos existentes singulares, pelos padrões de comportamento, sempre esbarrará com um sistema complexo de diferenças culturais e de níveis distintos entre si, gerando empecilhos para que os sujeitos encontrem-se encerrados numa cristalização cujos fins são, sem sombra de dúvida, a domesticação, e a automação da subjetividade.

A fundamentação de uma filosofia existencial da educação através da subjetividade existencial, encarada em todas as características que elucidamos ao longo deste primeiro capítulo e todas as que não conseguimos, é basilar para que se pense em um sujeito capaz de Interessamento, isto é, capaz da prática dessa intencionalidade. É somente a partir desta base de subjetividade que podemos passar à demonstração teórica de uma intencionalidade fenomenológica própria que fundamenta a educação como algo que pode sustentar uma prática que forme os sujeitos para processos de engajamento. A esta intencionalidade

chamamos de Interessamento, e sobre ela dedicaremos o terceiro capítulo desta tese, antecipando que ela será o resultado de uma educação que parte da subjetividade, prolonga-se no engajamento, e como tal, se coloca como uma intencionalidade que move os sujeitos, assim formados, para o comprometimento por meio de uma educação de situação, cuja definição será apresentada também no terceiro capítulo desta tese.

### 3 FUNDAMENTOS HISTÓRICO-FILOSÓFICOS DO ENGAJAMENTO

No capítulo anterior fizemos um estudo fenomenológico da subjetividade, no modo como foi pensada por Sartre. Relacionamos este conceito a uma possível filosofia existencial da educação para que tivéssemos condições de estabelecermos posteriormente as condições mínimas para o que chamamos nesta tese de Interessamento, que é uma intencionalidade que possibilita uma formação para o engajamento por meio de uma educação de situação. Vimos também, por ocasião de nossa recorrência à filosofia de Kierkegaard e da influência sutil do seu pensamento sobre Sartre, sobretudo no tocante aos conceitos de angústia e escolha, elementos imprescindíveis para compreendermos o indivíduo subjetivo e, em seguida, o que é essa antropologia do sujeito aberto de acordo com Sartre. Pensamos ter deixado claro que o nosso estudo tem como ponto de partida a subjetividade e os processos de subjetivação dos quais a educação é elemento importante, pois, “É a discussão de como a análise da sociedade não pode ser reduzida à luta de classes sem levar em conta como se dão as relações no capitalismo a partir de sujeitos historicamente situados e que estão constantemente criando **novas formas societárias de subjetivação** e de organização coletiva, **onde a educação exerce ação premente**” (LIMA, 2004, p. 14. Grifo nosso), que importa reconhecer como parte integrante dos estudos teóricos de uma filosofia da educação existencial que trate da compreensão da educação de situação e das subjetividades, visando o engajamento dos sujeitos.

Com o estudo que fizemos, vimos que a colocação do problema da subjetividade – que possui como caráter ontológico a abertura a ser –, além de viável, é indispensável para desfazermos o caráter essencialista, posto e estabelecido, transmitido e cobrado em certas noções antropológicas e que aparecem também como resultados nos processos de educação, em cuja perspectiva essencialista, é improvável que haja a criação de novas formas societárias de subjetivação e organização coletiva. Uma compreensão distinta de sujeito, para uma compreensão diferente de educação e de sociedade: esta é a reivindicação do novo humanismo criado por Sartre (SOLAL, 2008, p. 297), que inventa uma maneira nova de enxergar o indivíduo, e ao nosso ver, também implica um novo olhar para a educação. Uma compreensão *outra* de subjetividade para desfazer um modelo que, a nosso ver, tem se sustentado, mas que as práticas de subjetivação sociais, bem como dos processos identitários, ou de identificação tem apontado pra sua própria transformação e reelaboração como declínio,

para não dizer morte. Os sujeitos entendidos como detentores de uma essência apriorística, que lhes define de antemão, não se sustenta, de acordo com os avanços teóricos da contemporaneidade no tocante a antropologia, a filosofia, a sociologia e a psicologia<sup>39</sup>.

Tendo dedicado nosso primeiro esforço a iniciar com a subjetividade, dedicaremos nosso tempo e diligência para que neste segundo capítulo o conceito de engajamento apareça na articulação entre a dialética da práxis e a inteligibilidade da história e perceber como a educação participa desse processo, influenciando e sendo influenciada. Ao mesmo tempo, pretendemos desfazer alguns equívocos que recentemente têm se aplicado ao uso do termo engajamento provenientes do campo da economia e dirigido à pedagogia e a educação, retirando deste conceito seu caráter eminentemente político, histórico e dialético. Porém, antes de continuarmos o estudo do engajamento de acordo com Sartre e uma possível relação com a educação, façamos um breve levantamento histórico e filosófico do termo desde a sua etimologia, seu surgimento e recente uso no contexto francês.

### 3.1 O ENGAJAMENTO NA FRANÇA E SEU USO NA FILOSOFIA

Antes que o engajamento se popularizasse entre nós, e fosse utilizado inclusive por grupos empresariais em reuniões motivacionais, que deturpam seu real sentido político e ativista, o surgimento desse termo situa-se pelo medievo e deriva da palavra francesa *engagier*, que por sua vez, provêm das palavras *en* e *gager*. A etimologia dessas palavras nos indica que *en* significa literalmente fazer; já a palavra *gager* significa compromisso ou garantia. Logo, a palavra *engagier* significa “fazer compromisso”, ou “garantia de fazer”, e em outras variações pode significar estar “sob compromisso”, “sob promessa” ou também, “estar sob garantia”. Benoit Denis assim sintetiza o sentido da palavra engajamento: “engajar no sentido amplo e literal, significa colocar ou dar em penhor; engajar-se é, portanto, dar a sua

---

<sup>39</sup> A este respeito consulte-se os livros publicados de Stuart Hall *A Identidade Cultural na Pós-modernidade* (2011), *Identidade* (2005) de Zygmunt Bauman, *A Parte Obscura de Nós Mesmos: uma história dos perversos* (2008) de Elisabeth Roudinesco, Michel Foucault na *Hermenêutica do Sujeito* (2010) e na série *História da Sexualidade* (2013; 2009; 2013, respectivamente) composta por três volumes, Giorgio Agamben em *O Aberto* (2002), para exemplificar autores não-existencialistas que discutem a perspectiva aberta e fragmentada dos sujeitos, e que não sustentam mais a concepção moderna e essencialista de sujeito.

pessoa ou a sua palavra em penhor, servir de caução e, por conseguinte, ligar-se por uma promessa ou juramento constrangedor” (DENIS, 2002, p. 31).

O recurso de retornar à etimologia e seus significados lembra o posicionamento da fenomenologia que procura investigar as coisas em si. A palavra engajamento também nos remete a posição sartriana que nos ensina que o sujeito deve estar comprometido até os ossos com a causa que protege e acredita, doando de si mesmo para sustentar a posição política que defende. Esta ideia de um comprometimento que se faz sentir na pele, na carne e nos ossos – veja-se o teatro de situações de Sartre como exemplo –, como dimensão inalienável de uma condição de autenticidade existencial e profundamente política como aparece em sua peça de teatro *As Mãos sujas* (S/A) e em outras séries literárias de sua autoria como em *Os Caminhos da Liberdade* (2005), publicados como trilogia, aonde os personagens vão sendo entrelaçados nos destinos do mundo como acontecimento e organização política, a partir das posições que inevitavelmente terão de assumir. A obra, não só filosófica, mas literária de Sartre, contém forte apelo ao engajamento político e de luta pela causa do povo oprimido. O mundo se erige por essa luta entre quem é e quem quer ser e, portanto, o engajamento é a chave que abre a porta para a superação das opressões e abusos de poder e de privilégios, tirania e tipos variados de fascismo.

Portanto, os sentidos de compromisso – ou, fazer compromisso, estar sob compromisso, estar compromissado com algo ou alguém –, o sentido de garantia, não estão longe do atual sentido postulado nas teorias filosóficas políticas da contemporaneidade, discutidas em frentes antitéticas, que trataram a respeito do que é o engajamento, tornando-o um conceito mais amplo, ativo e prospectivo.

O estudo do engajamento é abrangente. Um exemplo disso é que, já no livro *O Destino do Erudito*, publicado originalmente em 1794 por Johann Gottlieb Fichte, o engajamento é indicado como um compromisso social advindo dos usos da liberdade: “nesse sentido, podemos nos tornar conscientes da nossa própria ação através da liberdade” (FICHTE, 2014, p. 37), como compromisso. Entretanto, para a finalidade que pretendemos atingir com esta tese, delimitaremos o estudo do engajamento e seus usos a partir da década de 1940 até 1970, restrito ao universo francês, afinal, os autores que mais discutiram sobre o engajamento, filosoficamente falando, se encontravam na França e colheram de suas próprias vivências os motivos para conferir a este conceito um sentido existencial, político e social. Teremos que nos reportar com justiça as pessoas de Mounier e Landsberg, a despeito de suas posições contrárias as de Sartre. Mesmo que esta tese tenha como foco específico a filosofia do engajamento de Sartre, reconhecemos que as ideias trazidas e exploradas pela revista

*Esprit*, fundada por aqueles filósofos, ajudarão o próprio Sartre a encontrar sua forma de engajamento, por meio dos debates que se estabeleceram e amadureceram a sua filosofia.

Será durante as décadas de 1940 e 1960 que o conceito de engajamento será renovado e revitalizado com o exemplo dos próprios pensadores que o discutiam. A partir dessas décadas, em um mundo assombrado pelo espectro dos fascismos, devastado pelas catástrofes humanas das guerras, por todas as consequências bélicas, éticas, morais, culturais, econômicas, etc., não adiantava muito escrever trancafiado num escritório. O engajamento teórico produzia-se concomitante as escolhas práticas e as manifestações políticas concretas dos seus pensadores, quando os mesmos estavam na rua, distribuindo panfletos ou gritando de cima de barricadas em protestos pelas ruas parisienses. Sartre foi o maior exemplo desse tempo novo da filosofia que agora desce do céu etéreo e toca no chão, toca a carne humana em suas necessidades prementes. Inclusive, a teoria da escassez levantada por Sartre na *Crítica da Razão Dialética*, tem muito a nos dizer sobre isso. Aqui, portanto, dispensaremos os desdobramentos do engajamento para outros pensadores da época, se com isto pensarmos, por exemplo, em Heidegger e sua adesão ao partido nazista e sua noção de autenticidade, mas também a luta de Hannah Arendt contra o aviltamento da política e a banalização do mal e seu combate aos totalitarismos, ou mesmo da escola de Frankfurt através da releitura crítica do marxismo, entre tantos. Estudar o engajamento político em todos os discursos filosóficos é uma tarefa praticamente impossível que necessitaria de uma vida com mais de 1000 anos de produção e ainda assim seria insuficiente. Não podemos esquecer que o engajamento, tal como o queremos mostrar, provém da análise da subjetividade no pensamento de Sartre. Portanto, temos este foco e esse referencial.

Isto a ser feito para não nos comprometermos com outros sentidos filosóficos e/ou genealógicos, históricos ou antropológicos da palavra engajamento que estejam fora da corrente existencialista de pensamento, restando, assim, o duro e não menos indispensável trabalho de fincarmos nossas fontes de pesquisa e interesse em torno de Sartre e, para ressaltá-lo, em torno do pensamento de Mounier com quem estabeleceremos um rápido diálogo que esperamos seja fecundo, apesar das grandes diferenças que os separam.

É difícil precisar uma data em que o conceito de engajamento foi ventilado no início de sua história na França, embora já saibamos que o conceito surge na época medieval com sentido próximo do atual, ou em outra parte da Europa. O que é certo é que a partir da década de trinta ele começa a veicular na França quando da criação dos movimentos de resistência contra a eclosão de uma guerra mundial e catastrófica que poderia – e de fato aconteceu – mudar a geografia, os costumes, as culturas e a situação econômica mundo afora. Como

dissemos, esse movimento em torno do conceito de engajamento surge de modo mais marcado a partir da fundação da revista *Esprit*<sup>40</sup>, cuja preocupação consistia em denunciar os destinos da história e a condução política de partidos totalitários que pretenderam tomar o mundo e espalhar os horrores e atrocidades inerentes as suas ideologias partidárias com o título e a pretensão de falsos benefícios de melhoria da humanidade. Alguns anos depois seria lançada a revista *Resistência e Liberdade* por Sartre e alguns amigos, entre eles Paul Nizan, e futuramente a revista *Les Temps Modernes*, cuja produção gravitava em torno de denúncias contra a guerra, ou contra o aviltamento e a opressão dos sujeitos em países colonizados, além da publicação de ensaios, críticas literárias, etc. Era uma época em que a arte servia ao engajamento por meio da filosofia, do pensamento estético e ético. E isto tem a ver com um modo de ser educado em uma determinada época.

Muitos acontecimentos importantes ocorreram na França durante a década de 1930 e que preparavam como que em marcha rápida a segunda grande guerra mundial. Os infortúnios enfrentados pelos intelectuais no pós-guerra também não foram fáceis. Na verdade a preparação para a hecatombe e o que lhe sucederia se deu por meio da luta entre direita e esquerda, a ascensão de governos fascistas e totalitários ao poder, numa época de acirramento tão grave quanto a que domina o cenário mundial e nacional nestes tempos em que escrevo. Por exemplo, naquela época, os decretos-leis do governo Laval<sup>41</sup>, suscitaram oposições violentas. Verificaram-se inúmeros motins nos portos de Brest, Cherbourg e Lorient. Beauvoir comenta que “no Havre e em Toulon, operários foram mortos pelas forças de ordem” (BEAUVOIR, 2010, p. 226), era um acontecimento que subjugava a todos os

---

<sup>40</sup> A revista *Esprit* foi fundada na França por Emmanuel Mounier. A este respeito Lorenzon testemunha que: “Com alguns jovens amigos planeja lançar uma revista completamente diferente das existentes na França naquela época. Em agosto de 1932, no congresso realizado em Fant-Romeu, nos Pirineus, juntamente com um grupo de jovens inconformados com uma civilização burguesa e individualista, planeja o lançamento do primeiro número de uma revista, a ser provisoriamente chamada *Esprit*, que tem como subtítulo ambicioso, ‘Revista Internacional da nova geração’. Uma revista diferente das demais, porquanto seria ao mesmo tempo um grande movimento de transformação social” (LORENZON, 2008, p. 116). É no ínterim daqueles fatos históricos e acontecimentos que se funda a revista *Esprit* de Mounier como atesta novamente as memórias de Simone de Beauvoir: “os intelectuais antifascistas protestaram; entre eles havia católicos; O *Esprit*, dirigido por Emmanuel Mounier, aproximava-se de *Commune*” (BEAUVOIR, 2010, p. 227). Um pouco depois era a vez da fundação da revista *Les Temps Modernes*, cujo principal fundador e diretor fora Sartre.

<sup>41</sup> Pierre Laval (Châteldon, 28 de Junho de 1883 - Fresnes, 15 de Outubro de 1945) foi um político francês. Foi socialista na juventude e pacifista durante a I Guerra mundial. Após participou do governo francês entre 1925 e 1926, ocupando o cargo de Ministro das Obras Públicas. No entanto, ao longo do seu percurso político, foi-se tornando um conservador, ao ponto de, nos anos 30, se tornar membro da extrema-direita. Quando da II Guerra Mundial tinha simpatia pelos nazistas. Depois da invasão alemã, que em cerca de dois meses ocupou mais da metade do território francês, foi um dos defensores do armistício que resultou no regime de Vichy. Ocupou o cargo de primeiro-ministro da França, durante o regime colaboracionista de Vichy. Foi condenado à morte por um tribunal francês por alta traição na ajuda ao inimigo e na violação da segurança de Estado. (Retirado do site [https://pt.wikipedia.org/wiki/Pierre\\_Laval](https://pt.wikipedia.org/wiki/Pierre_Laval), em 16 de agosto de 2016, às 11:35)

operários. A morte de Henri Barbusse, escritor francês que escreveu o romance intitulado *Le Feu, O fogo*, como protesto contra a guerra e que também tornara-se comunista, chocava o povo<sup>42</sup>; tudo isso levou um conjunto de intelectuais a fundar novas revistas, com intuito de ajudar a Frente Popular a divulgar suas posições. Assim fora fundada a revista *Vendredi* por Chamson, André Viollis e Guéhenno. Isto tudo porque, “a direita unia-se, mais energicamente do que nunca contra os ‘porcalhões’” (Ibidem, p. 227), como eram chamados os comunistas e socialistas àquela época. Estes fatos ocorridos há tantas décadas chocam este que escreve pela semelhança com os fatos que aconteceram e ainda ocorrem no Brasil desde 2016 até a presente data. O desemprego, a greve de caminhoneiros, as medidas enérgicas e fascistas do governo com relação aos trabalhadores, as reformas do trabalho e a tentativa da reforma da previdência, as eleições de 2018 e o seu resultado nefasto, nos dão notícia de um mundo que num tempo não tão distante dilacerava-se aos olhos dos cidadãos, ativos ou não, e suscita a pergunta: o que devemos fazer? E o nosso engajamento, como fica? Quais as suas implicações?

No que se refere a revista *Esprit*, os biógrafos de Mounier e Landsberg são unânimes em mostrar que o engajamento surge como uma filosofia contra os totalitarismos<sup>43</sup> (COQ, 2009, p. 25). O parágrafo anterior também o demonstra. Afinal, certas atitudes do governo “tornava a França cúmplice das atrocidades cometidas na Abissínia pelos aviadores italianos que massacravam sem piedade mulheres e crianças” (BEAUVOIR, 2010, p. 227). Essa situação concreta e histórica exigiu posicionamentos, escolhas, e uma luta política que reconfigurou o entendimento que se tinha acerca da ação do ser humano, de tal modo que para Landsberg “somente se pode falar em engajamento a partir de uma teoria da pessoa”, isto é, “da pessoa engajada” (LORENZON, 2008, p. 120); da pessoa cuja dignidade está na ação, e no caso do nosso estudo, a partir de uma compreensão de subjetividade que é ação, que no fim, seria similar no tocante a luta contra o aviltamento dos sujeitos singulares, que são subjetividade. Esse movimento em torno da liberdade e da libertação insuflou nos espíritos da época o desejo por um programa de humanização – não de humanismo – plena da condição do que é de fato humano, e uma constante luta contra a ignomínia em que os sistemas políticos totalitários quiseram aprisionar a humanidade e, a despeito da luta e dos engajamentos, ainda assim, mantêm a muitos, reféns de sistemas autoritários até os dias de

---

<sup>42</sup> À semelhança do que acontecera ao estudante brasileiro Edson Luís, alguns anos depois, que morreu atingido por uma bala disparada por um policial Militar, durante os protestos contra a ditadura militar no Brasil. Fato narrado por Zuenir Ventura em *1968 – o ano que não terminou*.

<sup>43</sup> Veja-se a respeito do engajamento contra os totalitarismos e o afrontamento de Mounier com os acontecimentos que precedem a Segunda Guerra Mundial, detalhadamente, a obra de Michel Winock: *Esprit, des intellectuels dans La cite*, coleção *Points Histoire, Le Seuill*, 1996.

hoje, o que nos sugere que ainda há muito que ser discutido e incrementado tanto nos estudos quanto na prática do engajamento. Daí a importância de assumi-lo como uma tarefa educacional.

É muito arriscado a nós, propormos um estudo do engajamento na filosofia e na história. Pensamos na implicação do desenvolvimento de um recurso que nos colocaria diante da inevitável e fatigante tarefa de retornar à vida dos antigos, visto que em termos de participação política, Tales de Mileto, por exemplo, concomitante ao fato de ser filósofo, era um homem engajado e comprometido com a vida política de sua cidade, da polis, assim como a maioria dos filósofos pré-socráticos, que também mantiveram ativa vida política. Seguindo esse raciocínio, Platão e Aristóteles, deveriam ser igualmente estudados. Evidentemente que, no contexto da cultura democrática antiga, o indivíduo não se enxergava fora da sociedade, ele era a sociedade, ele era a vida democrática. A Grécia é um exemplo desse tipo de participação política cujo fundamento se dá numa antropologia do sujeito que participa dos destinos da Pólis em igualdade com o seu semelhante, mas estabelecendo uma profunda desigualdade social no tocante aos escravos e as mulheres. Portanto, nossa teoria do engajamento não pode retroagir tanto. Com as intensas mudanças de cultura e da própria noção de política, deveremos nos restringir ao fenômeno do engajamento no século XX, recorrendo a história tão somente quando ela lançar luz sobre nossa compreensão desse passado mais próximo que continua a incidir e imiscuir-se no presente.

O compromisso da fé, do sujeito com a Igreja, também engajou a muitos em um determinado momento da história ao tentar transformar a cidade terrena na cidade do céu, mas, é preciso dizer de antemão, que esses tipos de engajamento não têm referência com a noção e o sentido de engajamento tal qual tratamos aqui, pois, este, encontra sua razão de ser, a princípio, a partir das separações que foram sendo erigidas e estabelecidas pela modernidade e dos pactos políticos, dos contratos sociais e da propriedade privada que foram transformando o homem em um sujeito único e exclusivo, que precisa dar o direito de governo a uma pessoa externa, uma pessoa artificial no dizer de Hobbes (HOBBS, 1999), uma representação, que vai gerir seus interesses ao mesmo tempo em que tenta dar conta da heteronomia de interesses entre todos os outros indivíduos implicados no mesmo sistema de sociedade. Assim vai se configurando o pano político que ainda é vigente entre nós.

Apesar de não serem muito conhecidos no Brasil, os filósofos Landsberg e Mounier, foram lidos e suas teorias seguidas na França e na Europa. Na outra ponta deste debate pode ser acrescentado o nome de Sartre como o maior propagador da filosofia do engajamento, ou da filosofia da ação. Aliás, a ação é o motivo pelo qual Sartre há de filiar-se ao marxismo

como filosofia prática, cujos fundamentos de sua adesão foram descritos no texto *Questão de Método* (1987), unicamente com o intuito de dar um caráter interventivo ao corpo teórico do seu engajamento e um sentido de ação bem determinado a sua filosofia.

O século XX foi profundamente marcado por revoluções que iniciaram seu percurso e tiveram seu desenvolvimento ancorado nas promessas que se constituíram num passado não muito distante. A modernidade, com seu conjunto de produção científica e pontapé tecnológico, prometia a superação da escassez, da fome, das doenças, e de todos os elementos que causavam prejuízo à humanidade. Eric Fromm escreve em *Ter e Ser* (1982) que “nosso espírito de conquista e hostilidade cegou-nos para o fato de que os recursos naturais têm seus limites e podem de fato esgotar-se, e que a natureza se vingará da capacidade humana” (FROMM, 1982, p. 29), isto é, toda esperança construída sobre o aspecto do domínio ativo da natureza pelos homens, não passou de grande fracasso, e exige novos engajamentos para os tempos que haveremos de enfrentar, afinal, os apelos e a contingência continuam a bradar as regras do jogo da vida. A educação que toma o engajamento como sua tarefa, deverá dar conta do caráter preventivo da ação de engajamento a partir das solicitações dos acontecimentos que ribombam em torno a nós. O engajamento, ao tornar-se tema de debate e problematização para o campo da educação e, submetida a intencionalidade do Interessamento, como estamos propondo, pode ser uma via de qualificação do arbítrio humano, posto sob exame reflexivo, para estar mais aberto a empatia, ao respeito pela alteridade, surgido da consideração dos aspectos determinados pelos sujeitos como construção humana, construindo um universo em que poderemos estar a par de nossa responsabilidade por criar este mundo mais justo, mas, assentado na equidade que nossas diferenças exigirão.

O “fracasso das promessas da modernidade” (SANTOS, 2007, p. 56), entre outros problemas que não colocaremos aqui, abre as vias para o engajamento político de hoje. Este engajamento assumido conscientemente pode minimizar os efeitos catastróficos da participação humana no mundo e a transformação da natureza por ele impetrada como algo previsto e considerado em uma teoria do engajamento, sobretudo se este for tratado como processo educativo. Se uma das promessas modernas foi a da liberdade irrestrita, nunca o engajamento foi tão necessário para superar a opressão com a qual o senso moderno de liberdade foi revestido e ainda é tratado e estabelecido por parte dos grupos que detém privilégios no mundo. O engajamento hoje pode servir como um grito por mais liberdade, por condições mais dignas de existência: frutos que os avanços modernos não lograram a nós. Mas que liberdade? Concordamos com a filósofa Judith Butler quando diz, em entrevista recente, que a “liberdade não é – nunca é – a liberdade de fazer o mal. Se uma ação faz mal a

outra pessoa ou a priva de liberdade, essa ação não pode ser qualificada como livre – ela se torna uma ação lesiva”<sup>44</sup>.

O conceito de engajamento teve como um de seus mais importantes meios de desdobramento e divulgação os movimentos de cunho religioso da Igreja Católica, sobretudo no Brasil e na América Latina, com as Comunidades Eclesiais de Base e a Teologia da Libertação. Como podemos perceber no estudo feito por Alino Lorenzon no qual exemplifica que:

Um longo itinerário de vida e de lutas, como os de Mounier e de Sartre, baseados no testemunho de valores morais e na coerência entre o dizer e o fazer, entre a palavra e a prática, mostra-nos o que foi e o que é um “pensamento engajado”. Essa expressão, outrora muito utilizada no Brasil, sobretudo nos anos 50 e 60 pelos movimentos de Ação Católica, em particular pela Juventude Estudantil Católica (JEC), a Juventude Universitária Católica (JUC), a Juventude Operária Católica (JOC) e a Ação Católica Operária (ACO), hoje desapareceu do vocabulário de qualquer pensador e militante. Ora, foram, sobretudo, Mounier e Sartre que, naquela época, conseguiram comunicar a tantos jovens e adultos durante muito tempo o sentido e o dinamismo do que significa “engajamento” (LORENZON, 2008, p. 117).

O autor citado continua referendando a atuação da Igreja e de não-crentes com o desenvolvimento de uma sociedade mais justa, equilibrada e socialmente solidária, durante a intervenção militar no Brasil. O movimento se inspirara fortemente nos escritos de Emmanuel Mounier que ressaltavam o compromisso da fé nas demandas do cotidiano e que tinha a intenção de purificar o cristianismo de uma espécie de idealismo da fé, onde só a contemplação do Cristo sem a ação, transformavam as pessoas em santas. Na verdade, contra esse tipo de postura, Mounier se valerá do engajamento para mostrar que “a aceitação do real é o primeiro passo de toda a vida criadora. Quem a recusa, delira e sua ação desencarrilha” (MOUNIER, 1971, p. 25), que o verdadeiro cristão tem que estar no mundo como quem se engaja, pois, como atividade da pessoa, o engajamento engloba também aquilo que redime o sujeito na terra, no sentido de que “não é apenas meu corpo próximo que eu arrasto na atividade de minha pessoa, mas o universo interior que, como anexo de meu corpo, faço, por minha parte, cooperar na obra de redenção, ou uso contra ela” (Idem, p. 30). Os ensinamentos de Mounier e sua divulgação por parte da Igreja católica nos faz reconhecer o quanto de

---

<sup>44</sup> Disponível em <http://m.folha.uol.com.br/ilustrissima/2017/11/1936103-judith-butler-escreve-sobre-o-fantasma-do-genero-e-o-ataque-sofrido-no-brasil.shtml>. Acesso em 24/08/2018, às 10:31.

atividade pedagógica e educativa permeava essa prática. Uma educação para o engajamento já fora, com o sentido diverso do que propomos nesta tese, inclusive, praticada neste cenário. Resta saber se uma educação para o engajamento inspirada no pensamento de Sartre é possível como pensamos que seja.

Na França, sobretudo entre os intelectuais, o engajamento representou um renovo no compromisso puramente humano das pessoas que descobriam nas lutas de sua época, motivos para não fugir dela nem mascará-la, mas como modos de enfrentamento e denúncia, para confrontar um destino imposto por forças de dominação presentes naquela época, como por exemplo, os frutos do nazismo, do fascismo, mas também a reverberação do colonialismo, duramente criticado por Sartre no livro das *Situações V*; criticado também por Albert Memmi, na sua fascinante obra de denúncia da opressão, intitulado *Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador* (1977), ou mesmo pela obra *Os condenados da terra*, de Frantz Fanon, que tiveram seus prefácios escritos por Sartre, o maior modelo do intelectual engajado. Mas, também, podemos lembrar de tantos outros movimentos de emancipação contra a violência e a intolerância como nos Estados Unidos, onde Martin Luther King lutou no movimento dos direitos civis dos negros e em uma campanha mundial de não violência, e contra a degradação da dignidade humana. O sociólogo Betinho, no Brasil, e seu projeto de salvar milhões de brasileiros da opressão e do malogro da fome, trajetória de engajamento ricamente ilustrada no texto de Luiz Alberto Gómez de Souza, intitulado, *A primavera dos anos sessenta: a geração de Betinho* (1994). A lista é imensa e atesta para nós uma percepção do engajamento como condição inerente ao homem, própria de sua subjetividade e dos processos de subjetivação dos quais participa e que possui mais do que um desejo de engajar-se, a necessidade de comprometer-se no engajamento, a partir das solicitações do real; esse não pode ficar retido e estático quando a realidade pede mais, quando a vida solicita uma ação: esta é a própria condição do engajamento. Nesta tese, o que queremos provar é que deve haver um tipo de intencionalidade como condição a uma educação para o engajamento que se dá como processo de formação e, como tal, que solicite ou sensibilize os sujeitos a esse comprometimento. É a isso que chamamos de Interessamento, isto é, na base de toda ação de engajamento repousa uma espécie de consciência intencional de Interessamento que movimenta o sujeito a encontrar a ação de uma prática política como uma condição de formação, pedagógica e educativa intencionalmente preparada. Por isso, o Interessamento como estamos postulando tem finalidades pedagógicas, serve à educação dentro dos aspectos que já foram referenciados e circunscritos na fundamentação teórica advinda da filosofia de Sartre, quando discutimos a subjetividade. É uma intencionalidade própria da consciência

relativa ao engajamento dentro de um processo pedagógico ou para atingir a finalidade do engajamento por meio de uma educação de situação.

O que ilustramos acima foram retratos históricos que nos mostraram que a humanidade sempre se engajou, lutou por melhores condições de vida, por legitimidade e por mais dignidade. Embora exemplos não faltem, nos vemos ainda imersos numa incompreensão e acriticidade imposta pelos sistemas estruturantes, quer sejam de ordem política quanto social, com tudo que lhes englobam e que se tornam perversos ao manipularem a clareza das posturas humanas, escondendo-lhes ou mascarando-lhes sua realização com acusações escusas e sem fundamentação alguma a não ser o ódio, que preenche o lugar vazio deixado por engajamentos que não se concretizaram. A educação é, nesse sentido, um excelente aparelho ideológico, como já apontara Althusser (ALTHUSSER, 1985, 66-73). O estado, bem como a escola, por serem aparelhos ideológicos, pode afigurar-se como grande “inimigo”, ou o seu contrário, do engajamento, ao mesmo tempo em que podem se tornar motivadores desse elemento indissociável à vida política, e assim nos trazer esperanças concretas de mudanças sólidas em nossa sociedade. Aonde há o que se fazer, algo deve ser feito.

Essa manipulação dos aparelhos ideológicos, da qual não escapamos em absoluto, mas que, através da leitura das mesmas podemos construir e reconstruir sentidos, podemos analisá-la de modo mais contundente nos sistemas de educação. Essa realidade depende, sobretudo, da estrutura de classes, onde a velha fórmula de uma elite dominante opressora se opõe a uma menos favorecida e confirma a cada dia, a divisão de um mundo erigido em privilégios caso não nos apressemos em conhecer, reconhecer e lutar, implicando-nos nos processos de modificação dos estamentos sociais, como algo de uma prática do engajamento já viabilizado por processos de formação e educação.

Vimos até aqui, pela época em análise que, não só a política serve para o engajamento, mas, os movimentos religiosos mais comprometidos com uma ideia de esperança que se conquista na luta diária e na qualificação e libertação da vida dos oprimidos e pequenos, foi efetiva na ampliação e efetivação do engajamento. Essa esperança que animou nomes como os de Paulo Freire, Dom Hélder Câmara, Betinho (mesmo não sendo religioso), e tantos heróis do período da ditadura no Brasil a assumirem posturas em favor das classes menos favorecidas, é uma característica do engajamento. Se havia um tipo específico de engajamento, permeando a condição de introjeção e subjetivando os sujeitos através das práticas que eles assumiam através dos movimentos das igrejas, dos movimentos sindicais da sociedade, por que não haveria também uma condição de engajamento próprio à educação,

como uma grande tecedora das relações humanas? É o que pretendemos discutir ao levantarmos toda essa discussão acerca do engajamento.

### 3.2 SARTRE, O ENGAJAMENTO E A EDUCAÇÃO

*“Ele não foi um grande homem pelo que escreveu, mas pelo que fez, pelo exemplo que deixou, por sua ousadia constante, por sua audácia genuína”.*

*John Gerassi, sobre Sartre.*

Retomemos o significado da palavra engajamento, de *engagier*, *en* e *gager*, estar sob compromisso. Tal como a palavra indica: engajamento é atividade de compromisso. Por ser uma ação ou uma atividade própria de comprometimento, refere-se à designação de uma ação, que tem reverberação de alcance social da ação executada. A interpretação dada e circunscrita ao uso deste termo é o que postula uma teoria do engajamento. Mas, que tipo de ação é essa? Em primeiro lugar, é ação política, expressa numa dialética entre o sujeito e a situação. É ação realizada por nós e para nós. Existe então, uma teoria do engajamento? Certamente que sim. Bernard-Henri Lévy até escreve a este respeito sobre o engajamento de Sartre dizendo que “há, em suma, a sua teoria do engajamento” (LÉVY, 2001, p.72), complementando que a teoria sartriana surgira de um compromisso ou de uma necessidade de comprometimento deixada como ranço pelos desastres das duas grandes guerras mundiais e, como tentativa de, por meio de uma atividade política séria, num comprometimento da vida, muitas vezes da própria reputação, evitar que a humanidade viesse a incorrer novamente nestes graves erros de grande repercussão política, que interferiram grandiosamente nos destinos do mundo.

Até agora fizemos uma rápida inscrição, a uma possível teoria do engajamento. Acompanhamos o desenvolvimento em torno da origem desta palavra, garimpado o sentido etimológico da construção deste termo. Vimos em breves palavras o que significa para alguns teóricos do engajamento o sentido político atrelado à palavra, que a esvazia de sentidos estritamente burocráticos e mercantis. Citamos alguns teóricos que nos acompanharão no desenvolvimento do nosso estudo e agora delimitaremos estes mesmos pensadores a fim de

garantir um estudo mais preciso deste conceito. Isto a fazer, com o intuito de derivarmos uma intencionalidade da consciência que chamamos de Interessamento e que fundamenta a dimensão pedagógica e educativa do engajamento.

Havíamos esclarecido anteriormente que o pensamento de Sartre tem duas fases fundamentais: uma fenomenológica e existencial e outra política e histórica. A subjetividade permeia estas duas fases, mas o engajamento só aparece com o sentido que discutiremos aqui a partir da transição de seu pensamento cujo início demarcamos a partir da conferência *O existencialismo é um humanismo* e as obras que lhe sucedem, porque também foram marcadas pela influência dos acontecimentos históricos e muito particulares da biografia de Sartre como, por exemplo, sua prisão no campo de concentração nazista no *Stalag* onde ele encontra o que chama de sua noção de coletividade (SOLAL, 2008, p. 188-202), e os muitos eventos que ilustraram as décadas de 1940 a 1960, que modificaram em todos os sentidos a história que conhecemos e, constrangeu – se não obrigou –, os escritores a assumirem uma forma de engajamento total, participando ativamente da vida política e da construção do destino do mundo: “os homens da pena se aliam aos da espada” (SOLAL, 2008, p. 293), isto é, os homens da palavra unem-se aos homens do combate: “muitos escritores saem da sua reserva para tomar posição e os mais lúcidos se interrogam sobre os meios de conciliar as suas práticas literárias com os engajamentos ideológicos que eles não hesitam mais agora a anunciar e reivindicar” (DENIS, 2002, p.235). O ser humano adentra em décadas de maior participação política e de maior engajamento por meio de protestos, reivindicações e movimentos de resistência, tanto no pré, quanto no pós-guerra<sup>45</sup>. Um novo tipo de sociedade começa a ser forjado a partir de então e a filosofia de Sartre, mas, sobretudo, o testemunho engajado de sua própria vida e de suas ações tem muito que falar a este respeito, pois muito contribuíram com os rumos da transformação da situação social.

A importância do estudo da subjetividade articulado ao engajamento será feito aqui para reconhecermos que ela não se esgota na individualidade e que, como vimos, a subjetividade se expressa na ação. Que ela exige outro tipo de estrutura, que chamamos de intersubjetividade, que é uma força capaz de engendrar processos de alteridade e de relação, ou como aponta Sartre, de solidariedade, que se dão no encontro com o outro (EH, p. 16). Sabemos, a propósito, e reconhecemos que existem três níveis de realidade: o objetivo, o subjetivo e o intersubjetivo (HARARI, 2016, p. 150). Com o estudo do engajamento veremos que, em termos de história, sociedade e política, dos três níveis de realidade mencionados, a

---

<sup>45</sup> Refiro-me a Segunda Guerra Mundial.

intersubjetividade é a mais forte das três realidades, pois é por ela que se criam as redes de significados coletivos, os pactos e a articulação entre os aspectos objetivo e subjetivo da realidade; articulação que também pode se dar, no nosso modo de enxergar, por meio da razão dialética “que se constitui numa relação de ensino/aprendizagem”, de acordo com a tese de Walter Matias Lima (LIMA, 2004, p. 15); portanto, que pode ser constituída pelo patrocínio da educação. Estes níveis da realidade são aqueles por meio dos quais uma sociedade funciona de acordo com pactos que têm o poder de fundir sujeitos em torno de um sentido comum, construído e veiculado, ao mesmo tempo em que resguarda sua autenticidade existencial e torna a sociedade um tecido vivo de manifestações, construções e contradições que deslizam para o campo da história.

Uma das formas dessa rede de significados coletivos se expressarem, como fruto de um embate de relações e diferenças, entre razão dialética e práxis, é o engajamento e a colaboração ou solidariedade que se expressa por meio do significado e do sentido vivido deste conceito, enquanto prática, e que faz com que ele seja o que é. Acreditamos também que uma forma de mobilização e de expressão do engajamento é a educação por meio de algum processo específico que forme para isto. Por esta razão propomos este aspecto formativo e intencional da educação para o engajamento como sendo o Interessamento. A educação já é o método, mas, falta-lhe uma intencionalidade dirigida para isto que propomos. O professor Walter Matias Lima, argumenta que a razão dialética está articulada com a educação, pelo fato de que “uma das exigências feitas por Sartre quando elabora sua concepção da razão dialética e que levamos para o âmbito da educação quando entendemos esta como processo pelo qual nos transformamos ao reconstruirmos nossas experiências dando-lhes novas significações (LIMA, 2004, p. 17), deve servir a “uma razão dialética que possa ensejar uma perspectiva pedagógica que desemboque na inteligibilidade da história” (Idem, p. 18); com isto concordamos, pois, a educação é responsável também por este aspecto transformador ao colocar como foco de formação as demandas societárias e de cultura; ainda assim, sentimos falta de uma intencionalidade que medie e direcione o campo da perspectiva pedagógica e educacional com a dialética da história e da subjetividade e que, por essa razão, mantenha a educação em sua relação com a sociedade dentro de um sistema que preveja e realize a transformação, a ressignificação dos sujeitos e a transformação da realidade que nos envolve, visto que tudo isto implica relações com o conhecimento, com o saber, com a tradição cultural e nosso modo de assimilar essas realidades e transformar a própria história com base nesses saberes, pelos quais nos responsabilizamos.

No tocante ao conceito de engajamento referente ao pensamento de Sartre, percebemos uma elevação em seu pensamento a partir da abordagem da progressão dialética da razão, que considerará tanto a liberdade quanto a história, tanto a subjetividade quanto a situação, como faces inseparáveis da mesma realidade e do mesmo problema, que é atingir a compreensão do humano lançado em uma existência pela qual é responsável e co-responsável enquanto ser livre, visto que a responsabilidade também é uma construção coletiva: individual e coletiva, pois, é decisão existencial em primeiro lugar, mas com implicações no conjunto da comunidade coletiva, portanto, que se expressa no nível de realidade da intersubjetividade.

Neste contexto, caberia perguntarmos-nos se a educação não teria entre suas tarefas prementes a de enfatizar as subjetividades, em sua liberdade, apresentando a elas sua ontologia fundamental, na realização de uma antropologia existencial, para se ter como um dos resultados possíveis a construção de uma noção de educação de situação que tende para o engajamento considerado como uma condição da formação, isto é, algo que possa ser mediado nas relações educativas, e não apenas suposto ou proposto? Estamos considerando como uma hipótese a esta pesquisa que o engajamento dever ser tomado no nível de algo mais fundamental e inerente à prática educativa, como algo que lhe caracteriza e de onde as ações dos sujeitos encontrariam eco numa sociedade que está em curso, ainda por realizar-se enquanto história, visto que os sujeitos que a compõe,

se definem integralmente pela sociedade de que fazem parte e pelo movimento histórico que as arrasta; se não pretendemos que a dialética se torne, de novo, uma lei divina, uma fatalidade metafísica, é necessário que ela venha dos indivíduos e não de não sei quais conjuntos supraindividuais. [...] a dialética é a lei de totalização que faz com que existam vários coletivos, várias sociedades, uma história, isto é, realidades que se impõem aos indivíduos; mas ao mesmo tempo, deve ser tecida por milhões de atos individuais (CRD, P. 156).

Neste capítulo tomaremos o engajamento como aquilo que pode fundamentar a tarefa do indivíduo – lançado no mundo – de construir sua liberdade efetiva por meio de atos de comprometimento, o que nos ajuda a compreendê-lo como a liberdade que Sartre propõe, isto é, aquela que se empenha faticamente, através das escolhas (EH, p. 17), ou que representa esses milhões de atos individuais aos quais Sartre se refere na citação supracitada. Mas também, para afirmar que, no destino de uma coletividade, haverá sempre uma alternativa,

primeiramente forjada no bojo do indivíduo, para só então externar-se em atos efetivos de comprometimento total da pessoa como existência, com um futuro a ser feito e nas relações intersubjetivas que ligam uns aos outros. Acreditamos também que esse elemento de ligação forjado como subjetividade encontra-se circunscrito a dimensão pré-reflexiva dos sujeitos e articulados, posteriormente, à reflexão. Neste caso, o pré-reflexivo é condição para alimentar a reflexividade da ação a ser executada, como já fora explicado no primeiro capítulo desta tese. E é no estado pré-reflexivo da consciência dirigindo-se ao reflexivo que encontraremos a intencionalidade do Interessamento que se direciona para as realidades vividas no processo educacional, de onde referências – e não fórmulas – para o engajamento podem ser apresentadas e desenvolvidas.

Em termos de engajamento, haverá sempre uma relação de tensão e torção entre o indivíduo, a situação que lhe agencia e sua atuação em decorrência disso, bem como de uma condição pré-reflexiva inerente ao indivíduo. Essa tensão, proveniente da solicitação do acontecimento, nada mais é que a expressão de uma relação constitutiva e fundamental a processos de subjetivação e consequente efetivação da existência e, portanto, tais relações não poderão ser suprimidas, sob o risco de alienarem-se as subjetividades de sua participação no destino comum a que fazem e ao qual também chamamos de História. Neste sentido, sujeitos incapazes de atos de comprometimento, por falta de uma educação que intencionalize isto, e que os realize pela subjetivação, podem ser considerados como sujeitos pela metade, que não desenvolveram um aspecto fundamental de sua ontologia própria, isto é, do seu ser, e de tal forma, permanecem à margem de sua situação existencial, como que prendendo-se à infância do desenvolvimento do seu espírito em sua integralidade. O comprometimento não nasce com o sujeito, mas se desdobra no ato de existir, sobretudo se pensarmos nele como algo a ser construído por meio de uma educação adequada a isto. Por essa razão, reivindicamos que o engajamento deve ser algo passível de ensino, referente também a um processo pedagógico, entendendo o termo pedagógico aqui como elemento de construção de um saber mediado pela educação sendo esta algo que está para além do que acontece na escola, ou na educação formal, por exemplo. O pedagógico é aquilo que aponta para “novas significações da experiência” (LIMA, 2004, p. 18) e, portanto, é algo muito amplo.

O engajamento pode ser considerado como uma das condições necessárias ao desenvolvimento pleno de um ser aberto e lançado num mundo a fim de fazer-se e fazer o mundo circundante. Esta é uma de suas condições políticas, afinal o engajamento tem a ver com a realização total da liberdade de si e dos outros. A educação estaria, a nosso ver e de certa maneira, atestando êxito ou fracasso ao não realizar uma dimensão tão importante à

formação integral de estruturação dos sujeitos. A educação deveria comprometer-se com o engajamento, tornar-se engajamento, pois, assim como o existencialismo considera, o engajamento é o “ponto onde se encontram e se ligam o individual e o coletivo” (DENIS, 2002, p. 33) e a educação é a realidade que faz a mediação das relações e as transforma em aprendizado e em práticas de sociabilidade. Porém, para realizar este aspecto da formação humana, esse processo de educar para o engajamento, tem que haver, segundo propomos, uma intencionalidade a compor a atividade pedagógica e/ou educativa para realizar-se como um fim ou para ter uma finalidade de engajamento e compromisso. O Interessamento como intencionalidade específica do ensino do engajamento deve nortear e não determinar a educação em sua estrutura. Há um sentido em ser educado que não diz respeito unicamente ao uso das letras e das habilidades matemáticas: é preciso muito mais que isso para transformar o mundo e a própria existência. Por isso pensamos que é na consideração da situação concreta dos indivíduos e do mundo que estes sentidos da educação são ampliados. E é por essa razão que propomos o Interessamento como esta intencionalidade específica do ato de educar sujeitos que se interessem vivamente pelo engajamento, que compreendam o comprometimento da liberdade, percebendo-o como parte de sua evolução espiritual e cidadã.

No debate sobre o engajamento, a lucidez do pensamento de Sartre, sobretudo em tempos tão sombrios quanto estes que nos assombram, tal como assombraram épocas passadas, se faz importante de ser evidenciada, ainda mais pelo fato de ligarmos o seu pensamento com a educação, que é um tema pouco vinculado a sua filosofia. Um projeto de educação que parta do engajamento enquanto interesse vivo do indivíduo, por sua existência, por sua subjetividade que transcende rumo a outras subjetividades, não é apenas desejável, mas, necessário. O Interessamento, exatamente por ser forjado na consciência do indivíduo, como uma intencionalidade mediada pela educação que conduz ao compromisso com a facticidade da vida, que o sensibiliza para as solicitações do que acontece enquanto os dias passam, enquanto os fatos culturais, sociais e políticos ocorrem, é condizente com um engajamento que expressar-se-á nas ações que repercutirão coletiva e intersubjetivamente. O programa sobre a realidade que elaboramos acima, neste mesmo parágrafo, está contido na *Crítica da Razão Dialética*, especialmente no momento em que Sartre escreve sobre o movimento do grupo em fusão ao grupo organizado (CRD, p. 507-592) e o conceito de práxis que permeia toda a sua antropologia também evidenciada nesta mesma obra.

Pensamos que como eco a filosofia sartriana, mas assumindo a responsabilidade pela invenção do conceito de Interessamento que é o foco dessa pesquisa, se não houver o Interessamento do sujeito como momento imprescindível da intencionalidade que desperta

sua consciência para a efetivação de atos de comprometimento via educação, o engajamento como processo educacional poderá falhar, pois, antes de pertencer a uma coletividade, ele se processa na subjetividade individual e, como tal, precisa da mediação educativa para socializar-se, isto é, para transcender-se do subjetivo para o intersubjetivo, ao mesmo tempo em que transita do aspecto pré-reflexivo para o reflexivo, podendo perder-se caso não se transforme mediante esse processo educativo que articula o subjetivo ao objetivo, produzindo o intersubjetivo, resultando em ação colaborativa e coletiva. A promoção e vivência dessa consciência de Interessamento dar-se-ia, de acordo com nossa proposição, pela educação, visto que a estamos tratando como uma intencionalidade específica ao ato de educar, entre outras finalidades, para o engajamento.

Aqui nos vinculamos também a educação como razão dialética de acordo com a proposta apresentada por Walter Matias Lima, que serve de suporte a nossa tese quando mostra que:

As noções de antropologia e de práxis como são entendidas por Sartre, nos ajudam a compor uma antropologia pedagógica (ou o que preferimos chamar: educação da práxis), assumindo a condição educativa do homem (*homo educandus*) nos seus determinantes sócio-históricos e mantendo um vínculo entre filosofia e educação. Pois, assumir a condição filosófica da antropologia no âmbito da educação, é assumir, por conseguinte, um caráter ontológico, na medida em que é próprio da educação enfocar as dimensões do poder, do dever e do fazer que, sendo decisivos para a elaboração e interpretação dos processos educativos, caracteriza a atividade pedagógica como atividade dialética que busca situar o indivíduo como ser-no-mundo (LIMA, 2004, p. 94).

Além do mais, o engajamento pode garantir que a educação cumpra uma de suas principais funções que é possibilitar a relação entre as diferenças e com o diferente encontrado em sociedade e confrontar elementos de práxis diversas entre si. A educação para o engajamento pode discernir como dar conta dessa articulação. Engajar-se requer um adentrar na realidade de si (práxis subjetiva) e do outro (práxis intersubjetiva) mesmo que esta realidade nos pareça estranha; não significa ser o que o outro é, mas estar em estado de colaboração e reconhecimento de que a escolha do outro também é legítima, desde que não se transformem em posicionamentos de degradação e aviltamento do ser humano, e possa elencar o ideário de reivindicações políticas e sociais que nos engajam na tarefa de co-existir,

sem destruir a vida e as convenções que a mantém. Nesse sentido a educação dá conta das diferenças fazendo com que elas relacionem-se entre si, afinal, ela nos apresenta o mundo construído na tradição estabelecida, nas epistemologias criadas, nos elementos sociológicos, antropológicos e políticos, nas relações e na linguagem, mas também se projeta no que há por se fazer; portanto, educar para o engajamento é ajudar na construção da intersubjetividade, das relações de colaboração e solidariedade que alicerçam o mundo e o impede de ruir. A educação para o engajamento criará uma rede de colaboração entre estranhos que podem se tornar próximos pelas atividades políticas e dos sentidos que escrevem e inserem no mundo.

O que transforma as pessoas envolvidas nesses processos em cidadãos ativos é a análise de fatos históricos e suas solicitações, bem como o entendimento da prática educativa “como interação de diversas práxis éticas e sociais” (LIMA, 2004, p. 95). Se isso tiver que colocar a nossa compreensão de educação de ponta cabeça, seria um risco salutar a se correr. Se a linguagem, os processos pedagógicos, todos os mecanismos didáticos e curriculares disponíveis à educação não servirem para decifrar o enigma da sociedade aberta no seu desenrolar cotidiano, para que estamos sendo educados? Qual é o sentido existencial dessa formação? É sobre essa prestação de contas que a educação deve nos esclarecer e dar no desenvolvimento de sua realização.

Em uma sociedade na qual nos encontramos à deriva, embalados pela polifonia de discursos e pelas contradições que ela expressa, e na qual os intelectuais, antes responsáveis por atribuir sentido ao mundo através de suas palavras e comprometimento, se demitem (CAILLÉ, 1993) e o que resta de lucidez no mundo se esfacela, um olhar atento para um projeto de futuro em comum e de uma alternativa a esse futuro pode ser uma tarefa urgente e de grande peso para os seres humanos. A necessidade de transformação da realidade é uma das questões mais vivas e latentes aos cidadãos que gritam como que a sentirem a dor de um parto de novos filhos e filhas para um novo tempo, mas que é nossa responsabilidade, enquanto educadores, gerar. Filhos e filhas novos para um mundo novo em um tempo novo. Porém, não podemos nos esquivar ao fato de que o útero que gera filhos e filhas para um tempo novo é a educação. Assim como num pré-natal, a educação é a responsável por supervisionar e possibilitar a gestação e o surgimento de novos seres no mundo. Sem um acompanhamento deveras eficaz, sem o consórcio da subjetividade existencial e do seu prolongamento por meio do engajamento, a educação pode ficar sem sentido. Não basta gerar filhos e filhas que apenas saibam de si, no tocante ao seu sistema íntimo, ou com relação ao sistema de conhecimentos já estabelecidos, se isso não significa a capacidade de colocar-se em abertura diante de um mundo onde as nossas decisões importam, pois, modificam tudo

que tocam e reverberam para além de nossas individualidades. Não há como decidir, engajar-se, escolher, sem que isso implique uma carga de responsabilidade que muda a face do mundo: “escolhendo-me, escolho a humanidade inteira” (EH, 1987, p. 17). Ora, a educação pode tomar para si a atividade de formar as pessoas nessa condição de amadurecimento do próprio engajamento e do momento de escolha e decisão que permeia todo esse processo.

Tudo aquilo que está no reino da subjetividade e pertence ao indivíduo transforma-se, mediante as relações estabelecidas no cotidiano, em intersubjetividade ou coletividade, isto é, num conjunto de práxis, visto que esta “é, antes de tudo, instrumentalização da realidade material” (CRD, p. 274). Estas questões podem ser tomadas como pertinentes a tarefa de educar? Se pudermos tratar a resposta a esta pergunta de modo afirmativo, veremos que em uma educação de situação, cuja proposta é a análise da facticidade e do desenrolar dos acontecimentos, e que fundamenta uma educação para o engajamento, ou uma educação comprometida também e entre outras coisas, em formar sujeitos para o engajamento, a viabilidade para dar conta do compromisso do sujeito no engajamento por meio da práxis que não só instrumentaliza, mas transforma a realidade, é uma possibilidade bem vinda, pois pode ampliar a condição projetiva da subjetividade que se estende nas ações que realiza.

Lembremos, a contento, das palavras de Hannah Arendt sobre o que é a educação: “a educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens” (ARENDR, 2009, p. 247). Diante de uma convocação existencial, como esta frase de Arendt sugere, constatamos, não sem dissabor, que o novo trazido pela força da juventude está caída e tomada pela indolência. Há a constatação de que uma força contrária e rebelde, por assim dizer, não conformada à indolência, faz uma frente de equilíbrio diante daquilo que nos assola e aflige enquanto humanos. A vinda dos novos e dos jovens é sempre fonte de renovada esperança, e a instância que prepara e forma o novo e a juventude é a educação. A força do novo e do que é jovem não pode perder a paixão pela vida, nem alhear-se do destino comum que nos irmana; porém, o uso dos recursos tecnológicos acabou por criar uma bolha onde cada qual só se importa com sua rede, cada vez mais restrita a si, e esquecendo o todo coletivo que importa ser olhado com cuidado. E uma das perspectivas de encarar essa realidade pode ser o engajamento no modo como aqui defendemos. O engajamento visto como uma possibilidade de superação da indolência e da preguiça do pensamento, como possibilidade de superação e luta contra o pensamento violento, traz um movimento subjetivo diante das forças antagônicas que engendram a realidade e solicitam um posicionamento de cada ser. Neste sentido, até a

possibilidade do “não-engajamento” já é um modo de engajar-se, visto que da liberdade e da escolha ninguém escapa. O Interessamento, isto é, uma intencionalidade que em educação forma para o engajamento, reivindica a paixão pela ação subjetiva, reivindica uma apropriação crítica e existencial dos acontecimentos, para ensejar a ação humana.

Em um processo existencial de educação, ou como estamos chamando, uma educação de situação, a formação deveria concentrar-se no conhecimento da realidade e de nós mesmos e, por meio dessa compreensão mais abrangente de nós e do mundo termos condições de modificar a realidade que nos cerca, através de práxis mais abrangentes.

Outra condição que se coloca a uma educação para o engajamento é a noção de que há um futuro. Conhecer a realidade e transformá-la, à medida que nós mesmos vamos nos transformando, diz respeito às intervenções que fazemos guiados pela possibilidade do futuro. Essa noção de que deve haver um futuro, à maneira da demonstração sartriana, de que “um futuro vedado ainda é um futuro” (*Sit I*, 2005, p. 100) ou de que “o projeto é a instância fundamental que caracteriza a práxis individual” (LIMA, 2004, p. 97) é o mesmo que dizer que existe uma tarefa para o ser humano, a ser realizada no compromisso do seu engajamento, que é o de projetar-se a si, como um indivíduo na totalidade da história, dentro do universo coletivo, afinal, “realmente, o verdadeiro caráter de um compromisso particular não pode ser reconhecido se seus vínculos com uma dada totalidade não forem revelados” (MÉSZÁROS, 2012, p. 26).

Para dar conta da tarefa de uma fundamentação filosófica do engajamento tratemo-lo como algo universal que engloba todos os engajamentos particulares ou todas as tentativas de engajamento, ou de ações para o engajamento, nos mais diversos momentos da práxis e no conjunto que as articulam entre si. Estas considerações nos parecem pertinentes, pois, de acordo com o sentido corrente da palavra engajamento, ela indica uma ação específica, uma filiação a uma causa, ou partido, em uma situação; por outro lado, a palavra utilizada no plural, engajamentos, indicaria um conjunto de ações, situadas concretamente e existencialmente. Ademais, a palavra engajamentos, assim no plural, nos aproxima mais do método fenomenológico, pois, de acordo com ele, um fenômeno não aparece uma única vez de maneira unívoca, afinal, os fenômenos modificam-se a cada visada do seu observador, e tratar o engajamento como engajamentos traz a possibilidade de descrever as várias aparições do mesmo fenômeno, bem como de enriquecer a sua análise e revelar dados novos que abrem para novos debates. Há uma multiplicidade de possibilidades de que se enxergue o engajamento e qualquer outro fenômeno de acordo com sua forma própria de se mostrar a uma consciência. E estas revelações ou aparições do fenômeno são infinitas. Como aponta

André Dartigues, a fenomenologia “segundo a etimologia, [...] é o estudo ou a ciência do fenômeno. Como tudo o que aparece é fenômeno, **o domínio da fenomenologia é praticamente ilimitado** e não poderíamos, pois, confiná-la numa ciência particular” (DARTIGUES, 2008, p. 9. Grifo nosso). Mas também porque “o fenômeno corresponde a uma série infinita de aparições” (SN, p. 9), e mostra-se de acordo com um incontável número de adombrações, que são os modos pelos quais um objeto fenomênico se mostra (CERBONE, 2012, p. 50).

Pelas mesmas razões de abrangência do conceito, em todas as suas visagens, isto é, as muitas possibilidades de que ele se mostre, o conceito de engajamento, que também é um fenômeno no sentido daquilo que se mostra a uma consciência, pode ser considerado como elemento hermenêutico, devido as múltiplas interpretações que podem gravitar em torno dele e exigirão uma forma de compreensão: “trata-se aí, da compreensão, que se tornou desde então o conceito básico e a finalidade fundamental de toda a questão hermenêutica” (CORETH, 1973, p. 19). Em resumo, a fenomenologia e a hermenêutica se complementam nesse exercício descritivo que busca um alargamento da compreensão sobre o conceito de engajamento, como o estamos tratando nesta pesquisa. O resultado desse estudo seria uma fundamentação filosófica para o conceito de engajamento. Entretanto, reconhecemos ser impossível a esta pesquisa tratar totalmente do conceito de engajamento. Portanto, este será analisado e descrito parcialmente, pois, tratado como fenômeno ele pode aparecer inesgotavelmente sob muitas perspectivas. Porém, como é pretensão da filosofia, a totalidade do engajamento, estará prevista de forma conceitual, contemplando o que se sabe e o que não se sabe sobre ele.

Tomando por regra este princípio da fenomenologia, que procura analisar os fenômenos em suas inúmeras possibilidades de aparição, ao proceder a metodologia de exploração do fenômeno, já sabemos que o termo “engajamento” é, nesta pesquisa, um dos fenômenos analisados. Neste capítulo, procuramos descrevê-lo como aquilo que se mostra e se desdobra através da aplicação da interpretação hermenêutica, mas também fenomenológica, aos fatos históricos que o descortina a nós através dos conceitos sartrianos de práxis e inteligibilidade da história; por causa disso, este conceito ampliar-se-á em sua própria dimensão de ser e aparecer<sup>46</sup>.

Na análise do fenômeno engajamento, perceberemos que ele pode ser definido como ação de alguém, isto é, ação de qualquer indivíduo, especificamente interessado por uma dada

---

<sup>46</sup> “Porque o ser de um existente é exatamente o que o existente aparenta” (SN, p. 16).

realidade ou situação política, assumindo, portanto, um caráter praticamente existencial, no sentido de ser uma escolha subjetiva de grande carga existencial, implicando a liberdade e a responsabilidade do agente, e referindo-se a uma construção que parte da encarnação da subjetividade no terreno humano e que, justamente por isso, varia de acordo com a situação (ou as situações), os fatos, a história, os limites *a priori* (aqueles que existem independente de nossa escolha, como a raça, a língua, o país, etc.) e a liberdade. Tudo o que se disse anteriormente está de acordo com o pensamento de Sartre quando indica “essa relação do engajamento com a facticidade, ou mais uma vez, com a situação; essa ideia de que o engajamento só tem sentido em relação com um ser-aí que, reversível ou não, precede e representa o dado da condição do homem” (LÉVY, 2001, p. 145), e que tornam o engajamento o que ele deve ser: fruto de uma decisão subjetiva, relacionada com outras subjetividades.

A hermenêutica contemporânea, que tem em Schleiermacher, Gadamer e Heidegger alguns de seus principais expoentes, nos ensina que toda compreensão e entendimento mais abrangentes só são possíveis articulando os conceitos em análise ao seu dado prático, pois, que “para tanto, é necessário um **“aprofundar-se” no autor, uma “vivência” em sua situação e intenção, em seu mundo de ideias e representações**” (CORETH, 1973, p. 19, grifo nosso), o que eleva a temática da compreensão hermenêutica ao circuito próprio “da metodologia das ciências históricas” (Idem), em cuja metodologia situamos o conceito de engajamento para analisá-lo como fato histórico<sup>47</sup>, situado epocalmente e não só como conceito filosófico, o que nos permite um salto para a compreensão mais aprofundada deste conceito.

Por outro lado, temos o engajamento não somente encontrado na análise fenomenológica do humano em situação, como aparece na filosofia de Sartre e na doutrina do seu existencialismo, mas também em outras filosofias, como por exemplo, em algumas correntes da filosofia política contemporânea que articulam o marxismo com a sociologia, na teoria que dá corpo à luta dos movimentos sociais, etc. Encontramos, sobretudo definições do conceito de engajamento no Personalismo de Mounier e Landsberg, no existencialismo de Gabriel Marcel, quando este analisa a relação existente entre a realidade situacional com as estruturas da pessoa que se transformariam, assim, em apelo histórico ao comprometimento

---

<sup>47</sup> Beauvoir chega a escrever em suas memórias que a história havia se precipitado sobre ela e Sartre fazendo-os ampliar a noção filosófica que tinham tanto do existencialismo quanto dos conceitos vigentes em sua época. Ela escreve que: “a história explodira sobre nós. Subitamente, a História caiu sobre mim, explodi: reencontrei-me espalhada pelos quatro cantos da Terra, presa por todas as minhas fibras a todos e a cada um (BEAUVOIR, 2010, p. 367-368).

total do ser da pessoa com a realidade circundante, desenvolvendo-se nas implicações sociais, na descoberta das circunstâncias da história, da realização do humano em um comum acordo com o desenvolvimento de aspectos da cultura na qual cada um de nós está mergulhado (MARCEL, 1969, p. 182), porém, com a condição inevitável de que cada um, ao mesmo tempo, seja o seu autor, pois, “a ação supõe a liberdade” (MOUNIER, 1974, p. 151); e no sentido das características descritas acima, o pensamento de Mounier se avizinha do existencialismo, como ele mesmo aborda na *Introdução aos existencialismos* (1969). Introduzimos aqui esta informação, pois, antes mesmo que Sartre decidisse por articular sua filosofia à categoria de engajamento o Personalismo com os filósofos Paul Louis Landsberg e Emmanuel Mounier já introduziam esta categoria do engajamento na filosofia francesa na década de 1930 com a fundação da revista *Esprit*, aliás, revista lida tanto por Sartre quanto por Beauvoir e os parceiros que compunham o conselho editorial da revista *Le Temps Modernes*<sup>48</sup>, de acordo com o relato de memória da própria Simone de Beauvoir (BEAUVOIR, 2009, p. 25). Nesse contexto de colocação da doutrina do engajamento, cada ação de um sujeito devidamente engajado, transforma-se em engajamentos, ou modelos e modos de assumir a responsabilidade por si e por outros, em uma atuação no campo da vida e dos acontecimentos que podem servir de parâmetro para novas ações de diversos sujeitos; afinal, “ao me definir como homem, defino também o que é para mim o humano em geral” (MACIEL, 1986, p. 124), à medida em que “cada homem inventa portanto a humanidade e se responsabiliza por ela” (Idem). Esta noção da responsabilidade como uma tarefa do humano, inalienável a sua condição de ser, isto é, a sua ontologia, é o que Sartre reformulará depois com a tese do engajamento e do compromisso. É bastante interessante conferir atentamente a parte que Sartre dedica ao conceito de responsabilidade no fim da quarta parte de *O Ser e o Nada*, ali, ele parece antecipar a profundidade do que comporá o engajamento como categoria de comprometimento da liberdade em atos de responsabilidade (SN, p. 677-681).

O fato do engajamento singularizar-se numa ação concreta e correspondente à vida particular do sujeito em relação com uma situação definida e em definição, que se engaja como existência, como poder de protesto, afirmação do eu, como liberdade em condições, mas também como abertura ao outro, como responsabilidade e solidariedade, ou comunhão (na perspectiva personalista)<sup>49</sup>, já nos oferece a dimensão multifacetada deste fenômeno,

---

<sup>48</sup> A este respeito confira a memória de Simone de Beauvoir intitulada *A força das coisas*, p. 25. (BEAUVOIR, 2009, p. 25). Não transcrevemos o trecho mencionado por ser demasiado.

<sup>49</sup> Perceba que alguns termos como transcendência, solidão, projeto, liberdade, solidariedade, etc. são comuns tanto aos existencialismos, e ao personalismo. Por essa razão, não quisemos classificar a tal ou qual corrente

colocando-o, então, como uma possível série de empreendimentos respaldados numa ação de comprometimento, ou como quer Sartre, por uma escolha em que a partir de “cada um dos nossos atos, o mundo nos revele uma face nova” (SARTRE, 1989, p. 34). Entretanto, se o engajamento é “de alguém”, nem por isso ele será uma ação vazia e encerrada num solipsismo estrito do indivíduo, pois, “a cada palavra que digo, engajo-me um pouco mais no mundo e, ao mesmo tempo, passo a emergir dele um pouco mais, já que o ultrapasso em direção ao porvir” (SARTRE, 1989, p. 20).

Como compromisso e atividade própria é para fora de si mesmo que o engajamento impulsiona o sujeito, porém, partindo de uma profunda solicitação existencial, afinal é para a realização de uma ação *para-outro*, de uma ação cujo sentido é sempre o que se alcança para além de si mesmo, numa relação com a exterioridade e com o corpo do outro, tomados como fato histórico ou acontecimento, em uma luta, ou tensão dialética<sup>50</sup> que, ao mesmo tempo, resultaria no engajamento como uma realidade cuja preocupação é a ação humana como um todo e que conteria, por essas razões, algum tipo de aprendizagem e ensinamento, uma dinâmica educativa e expansiva, que estariam na base de um plano de formação para o engajamento em uma educação de situação.

É desse modo que o engajamento encontra sua ontologia<sup>51</sup>, isto é, aquilo que ele é. Com relação a isso, aproximamo-nos do que o professor Walter Matias Lima indica, ao escrever que “o engajamento é inerente à estrutura ontológica do para-si” (LIMA, 2009, p. 40), e como tal nos colocaria diante do problema da autenticidade, já que o engajamento é capaz de revelar a ontologia do sujeito que escolhe agir amparado por uma tessitura de acontecimentos e situações que solicita de si mesmo, existencialmente falando, uma participação concreta nos destinos do mundo. Sua razão de ser é a ação humana que se exerce no comprometimento total da subjetividade ou da pessoa para outrem, ou no interesse de outrem, porque é interesse político, que implica uma dimensão coletiva; em suma, quando ele faz parte da história e a constrói compondo também a História da humanidade e sendo contemplado por ela, como que iluminado por ela, o engajamento acontece. Ao comprometer

---

pertencem esses termos, pois, de alguma maneira eles tem sentidos iguais. Quando os sentidos se diferenciarem faremos as ressalvas devidas.

<sup>50</sup> Sartre elabora uma dialética que seria uma relação entre o sistema em interioridade e a situação concreta do mundo, com tudo o que lhe compõe, na *Crítica da Razão Dialética*; especificamente quando tenta unir o existencialismo ao marxismo. Em resumo, sua dialética crítica é mais um modo de tentar compreender e explicar os momentos da totalização que não se fazem sem a participação do ser humano.

<sup>51</sup> Nas investigações sartrianas o fundamento ontológico do engajamento é a liberdade, visto que a substância que investe a liberdade é a responsabilidade. É esta, que faz com que o existente direcione sua liberdade para uma ação e esta é efetivada nos atos de engajamento. A esse respeito diria Sartre, “a liberdade não é, propriamente falando; ela se conquista numa situação histórica” (SARTRE, 1989, p. 57).

a pessoa nestes termos o engajamento se transforma em política, pois, é nesta relação que nossa liberdade se implica, se define e alcança o seu objetivo.

Mas, o engajamento é algo que se descobre como condição da subjetividade, ou que é passível de ensino? As duas coisas. O engajamento é a subjetividade prolongada na ação que, se submetida à rigorosa<sup>52</sup> formação, pode encontrar os elementos do seu desenvolvimento, ampliação e efetivação no mundo. É algo que pode ser tratado por uma dinâmica educacional ou somente compor a estrutura ontológica do sujeito? É algo que, um dia, de repente, sentimos surgir em nós? Não seria antes, uma das dimensões da subjetividade que, se trabalhadas no contexto de uma pedagogia própria, uma educação de situação, não alcançaria a autenticidade dos sujeitos que se implicam mutuamente em ação? Por que não tratar o que é o engajamento como processo de subjetivação, visto que a razão dialética é uma atividade “intrinsecamente educativa”? (LIMA, 2004, p. 16). Afinal, somos à medida em que nos fazemos e, conseqüentemente, somos à medida em que nos engajamos. A atividade educativa, responsável em larga medida pelos processos de subjetivação, deve colocar o problema deste fazer em curso do sujeito e da história como elemento de sua práxis. O engajamento tem algo a nos ensinar? Que processo poderá dar conta dessa atividade? De que modo poderíamos apresentar um tipo de conscientização específica, uma intencionalidade própria e intrínseca ao engajamento? Ora, o próprio engajamento, se descrito através de seu desenvolvimento histórico, tem voz suficiente para mostrar e cumprir com a atividade exigida por cada uma das perguntas colocadas acima, mas precisa de uma mediação; isto é, de uma instância formadora. É aí que entra a educação. Exatamente por isso, e também por causa das perguntas levantadas acima, que precisamos indicar uma relação fundamental entre a educação e a teoria do engajamento de Sartre. Afinal, não teria a educação o dever de ser cumpridora desse aqulamento do engajamento como parte essencial de sua ação formadora e transformadora do humano ao mesmo tempo em que transformadora da realidade? Não caberia a ela, isto é, à educação, a responsabilidade pela ampla discussão desse conceito com vistas a sua aprendizagem, os processos de subjetivação e de organização coletiva como prática na sociedade? A educação não teria, por isso, um papel fundamental ao tomar o engajamento como fonte de um processo pedagógico específico, que contenha e apresente aprendizagens da condição existencial e subjetiva dos sujeitos em busca de mais liberdade e comprometimento? Se assim for, chamaremos a esta tarefa educativa intrínseca ao

---

<sup>52</sup> O termo “rigorosa” não significa conservador, mas aquilo que deve ser extremamente responsável e ético no seu desenvolvimento.

engajamento, porém investida como intencionalidade, de Interessamento e, sobre tal, dissertaremos no terceiro capítulo desta tese.

Este estudo sobre uma fundamentação filosófica do engajamento dever ser realizado considerando-se a relação entre subjetividade, engajamento e educação, para nesse intermédio encontrarmos os seguintes pressupostos inalienáveis para a condição do debate entre a educação e o engajamento: em primeiro lugar, a educação é a maior instância de promoção de subjetivação que existe. É por meio dela que os sujeitos cumprem com um processo de grande relevância e afirmação de si, que é a construção da própria identidade, entendendo-a como elemento fragmentado, ou mais que discurso, como realidade fragmentada e fragmentária, como narrativas que compõem o que um sujeito pode saber e fazer de si, e por aquilo que ele não sabe ou desconhece. Relacionamos este aspecto do ter-que-se-fazer da identidade com aquilo que Sartre chamará, por exemplo, de “possibilidade de invenção”, descrito da seguinte forma:

Nunca se encontrará, nunca se compreenderá o que é a invenção do homem se tomarmos a pura práxis fundada sobre uma consciência clara; é preciso que haja por trás disso elementos de ignorância para oferecer uma possibilidade de invenção. Assim, cabe dizer que há duas características essenciais e contraditórias da subjetividade: Por elas, o homem se repete indefinidamente, e o homem não cessa de inovar pelo fato mesmo de inventar a si próprio (SARTRE, 2015, p. 54).

Em segundo lugar, estamos considerando que a educação funciona como uma espécie de fábrica aonde os sujeitos são produzidos, afinal, existem resultados bastante claros que apontam para a participação cidadã de modo mais ou menos engajado como resultado do processo da educação e da forma como ela impacta e incide sobre a sociedade. É por ela que os sujeitos são enraizados em suas vivências sociais, pois, é partir da educação que as visões de mundo, os posicionamentos culturais, éticos, estéticos, mas também as profissões, etc., são estruturados e escolhidos numa relação instaurada pelos próprios sujeitos que estão vinculados a um meio no qual desenvolvem suas existências e que serve de palco e cenário a uma estrutura de situação que compõe a realidade tal qual ela é, e suscita a transformação para o que ela pode vir a ser. Entretanto, isto não exclui o fato de que há interesses de subjetivação dos sujeitos de acordo com o quadro político que lidera um país. O que só acresce a necessidade da configuração do engajamento a fim de ampliar a participação política dos

sujeitos, visto que isto lhes concerne. Classificamos este como um processo de subjetivação que Sartre chamará de condição de perpétua projeção da subjetividade. Cito Sartre para clarificar ainda mais o que significa essa dimensão de subjetivação que ressaltamos aqui:

E é desse modo que se deve, portanto, conceber a subjetividade, ou seja, que ela é perpétua projeção. Do quê? Na medida em que é uma mediação, só pode tratar-se da projeção do ser de alguém sobre o ser de além. O que nos dá então a possibilidade de compreender em que a subjetividade é indispensável para o conhecimento dialético do social (SARTRE, 2015, p. 55).

Desse modo, estamos convencidos de que há uma ligação essencial e fundamental entre a educação, entendida como processo de subjetivação e a subjetividade, ou realidade humana em sua estrutura ontológica e seu modo de ser, como construção de si, pois, por meio da formação fornecida e construída pedagogicamente pelos sistemas de ensino e aprendizagem, as subjetividades são produzidas também, embora a educação esteja para além de tudo isso, como algo mais abrangente. Reconhecemos também, que esta responsabilidade se assenta com necessidade sobre uma noção profunda de engajamento como função de uma educação de situação, que nos mostre que a sua competência, se quisermos nos referir as escolas, por exemplo, um dos mais importantes setores sociais de disseminação da educação e outras instâncias de promoção educacionais, consiste em ensinar a viver e em promover o engajamento vivo de subjetividades livres e não apenas cumprir com a função de acumular conhecimentos e habilidades que pouco dizem a respeito da pessoa que tem a necessidade de engajar-se, num mundo que aponta para necessidades diversas. Só conhecer não transforma a realidade. É o que Sartre colocará na conferência *Em defesa dos Intelectuais*: não basta apenas conhecer, é preciso questionar, contestar, e é quando pomos o mundo sob questionamento, que temos condição de enxergar melhor até aquelas questões que, num processo intencional de subjetivação podem ser, propositalmente, escondidas, ou ideologicamente tratadas, ocultas dos sujeitos de interesse. Diz Sartre que, “o intelectual é alguém que se mete no que não é de sua conta e que pretende contestar o conjunto das verdades recebidas, e das condutas que nelas se inspiram, em nome de uma concepção global do homem e da sociedade” (SARTRE, 1994, p. 14s).

À medida que estudávamos a teoria do engajamento de acordo com Sartre víamos como seria importante estabelecer um debate comparativo e paralelo com relação aos primeiros modelos do que chamamos de teoria do engajamento, neste caso específico com a

teoria do engajamento de Emmanuel Mounier para quem a função da educação consistiria em despertar as pessoas para este processo. Ora, mas quem ou o quê as despertaria? Que mecanismo(s) utilizar? Ao propormos o Interessamento como uma modalidade da intencionalidade da consciência, que educa especificamente para o engajamento em uma educação de situação, maturada pelos processos de desenvolvimento da história e da própria educação, entendemo-lo próximo deste despertar, dessa saída do sujeito de sua clausura de solipsismo, para o engajamento total de si, afinal, trata-se de trazer o sujeito à vida por meio de uma espécie de conscientização de seu destino no mundo, e de sua inalienável atuação, de sua responsabilidade e responsabilização, para uma cidadania ativa. Fica melhor esclarecido o que pensamos aqui a partir da seguinte citação de Mounier sobre o trabalho engajado da educação: “uma pessoa suscita-se por apelos: assim a educação não pode ter como fim moldar a criança a um comodismo do meio familiar, social ou estadual, nem caberá adaptá-la à função ou papel que lhe caberá desempenhar quando adulto” (MOUNIER, 2004, p. 133). Os apelos dos quais Mounier fala podem ser comparados à contingência da qual fala Sartre.

Sendo assim, antes de aprofundarmos a atividade do engajamento no pensamento de Sartre e relacioná-lo à educação numa perspectiva dialética e comprometida com o futuro a se fazer, percebemos como tarefa imprescindível, a tessitura de uma espécie de descrição do engajamento, um levantamento de sua história, ainda que parcial, de como surgiu, em que contexto se deu, para posteriormente apontarmos para uma descrição detalhada do conceito de engajamento a partir da vivência do próprio Sartre, que pode nos servir de protótipo para o que chamamos de uma educação de situação para o Interessamento, visto que tais questões nos parecem importantes à conclusão desta pesquisa.

Continuemos com o testemunho de Simone de Beauvoir expresso em suas memórias com o que ela chama de teoria do engajamento de Sartre (BEAUVOIR, 2010, p. 222). Uma teoria do engajamento é aquela que faz com que cada homem e mulher em situação, enxerguem-se como artífices das condições de engendramento e construção dos destinos políticos do mundo, afinal, repousa sobre as costas humanas o peso dessa responsabilidade (GERASSI, 1989, p. 35). Temos um exemplo deste aprendizado, ou do despertar dessa consciência intencional que reveste a ação do engajamento, que definiremos como sendo Interessamento, em uma experiência vivida pela própria Simone de Beauvoir, quando escreve que tanto ela quanto Sartre não **tinham** o interesse desperto pelos acontecimentos, mas, que ao precipitar-se a guerra sobre o mundo, os fatos que a anteciparam, e por assim dizer, a prepararam e o que isso tudo simbolizava e representava, as suas repercussões do ponto de

vista histórico e político, não podiam mais passar em branco, e então, a consequência disso não podia ser outra que aquela que Beauvoir narra:

Não é possível designar um dia, uma semana, nem mesmo um mês para a conversão que se operou em mim. Mas é certo que a primavera de 1939 assinala um corte em minha vida. Renunciei a meu individualismo, a meu anti-humanismo. Aprendi a solidariedade. [...] **Em 1939 minha existência mudou de maneira igualmente radical: a História pegou-me para não mais me largar** (BEAUVOIR, 2010, p. 358).

A experiência relatada por Beauvoir também se aplica, com algumas nuances existenciais ao próprio Sartre. Várias vezes ele afirma ter encontrado a história e que esse encontro modificou profundamente a sua filosofia. Logo, o conceito de engajamento, só pode ser pensado em confluência com a história, pois esta é o pano de fundo para o assentamento daquele e para a atuação dos sujeitos. O filósofo Bernard-Henri Lévy sugere que há, de fato, a existência de duas teorias do engajamento encerradas no pensamento de Sartre: a primeira, relativa à função da literatura e ao compromisso do intelectual enquanto escritor, tese que ele levantará em *O que é a Literatura?* (1989) e também numa série de conferências proferidas entre setembro e outubro, em Tóquio no ano de 1965 e que foram publicadas em livro com o título *Em defesa dos Intelectuais* (1994), além de vários artigos reunidos pelos secretários de Sartre e publicados pela Gallimard com o título de *Situações*, distribuídos em 10 volumes. A segunda teoria, consta de sua filiação ao partido político, isto é, ao Partido Comunista especificamente, pelo qual ele não nutria grande simpatia, mas no qual engajou-se por razões de luta e apelo político e histórico e, através da luta clara e distinta em movimentos sociais, como por exemplo, sua participação na causa do povo argelino, em seguida sua filiação ao maoísmo, sua luta contra o colonialismo, contra o antissemitismo, seu engajamento e sua participação em manifestações de rua – lembremos de sua presença em maio de 1968 junto aos alunos da Sorbonne, etc.: uma série de atividades políticas e sociais que lhe renderam algumas obras, como: as situações II, IV, V, VI, VII, VIII, IX e X<sup>53</sup>, nas quais desenvolve suas teses de luta contra a opressão, seu anticolonialismo, a aproximação de suas teses existencialistas do marxismo, seu grande livro *A Crítica da Razão Dialética* (1960) e posteriormente os insumos necessários a sua empreitada final: escrever a biografia de Flaubert

---

<sup>53</sup> O livro de Situações volume I refere-se a textos mais estéticos, fenomenológicos e não tanto políticos.

pelos mecanismos teóricos da psicanálise existencial, do marxismo e do estruturalismo, obra inacabada que ele chamou de *Gustave Flaubert: O Idiota da Família* (1955-1970)<sup>54</sup>.

O que se pretende com este elenco de obras e momentos do pensamento de Sartre? Apenas reconhecer que, de acordo com um método inventado pelo próprio Sartre, que ele chamou de método progressivo-regressivo (CRD, p. 73-123), o homem em seu desenvolvimento, deixa-se reconhecer por suas obras e por sua ação. No caso do intelectual, a sua atividade de escrever e o resultado desse trabalho é o seu maior triunfo, pois, é na sua escrita que se pode reconhecer a sua evolução. De acordo com Gerassi, este método consiste em:

Usar seu método progressivo-regressivo [...] usar o homem e suas obras (ou gestos) para explicar seu tempo, e seu tempo para explicar o homem. De fato, afirmou, em Uma questão de método, que só através de um movimento para a frente e para trás como esse se pode compreender alguma coisa a respeito de alguém. Sartre de fato usou Flaubert para explicar a burguesia francesa, e a Comuna e o medo que os ricos têm dos pobres para explicar Flaubert (GERASSI, 1989, p. 34).

Neste contexto e fase do seu engajamento, Sartre sente-se convocado a ir para as ruas a fim de mostrar e demonstrar com o próprio corpo – o corpo que se engaja – o rosto do compromisso concreto. Mais uma vez, na biografia de Sartre escrita por B. Henri Lévy, ele sintetiza essa dinâmica das duas teorias do engajamento a respeito de Sartre quando escreve que: “pois há duas teorias sartrianas do engajamento. Há sua outra teoria, aquela que triunfará nos anos cinquenta, depois nos sessenta, e que, infelizmente, vem ao espírito: companheirismo de estrada com os comunistas” (LÉVY, 2001, p. 72). Isto é, a primeira situação de engajamento, diz respeito ao ato de escrever e denunciar, por meio dos teatros, da escrita jornalística, dos textos filosóficos, os problemas do mundo; em suma: contestar escrevendo. Reconhecendo que denunciar escrevendo é o mesmo que colocar o rosto à tapa, pois, o escritor é totalmente responsável por aquilo que escreve; e a segunda é partidária, faz o esforço de transcender a literatura e fazer do próprio corpo a atuação por excelência, mas, de que forma? Filiando-se em algum partido político e dirigindo-se fisicamente ao foco dos conflitos e das lutas políticas. No caso de Sartre, não basta apenas escrever e denunciar, é preciso participar dos destinos do mundo engajando-se a um partido, panfletando, predicando e mantendo o interesse no gerenciamento das relações humanas e políticas, isto é,

---

<sup>54</sup> Sartre não chegou a escrever o quarto tomo dessa obra no qual analisaria o sujeito Flaubert através da metodologia do estruturalismo.

transformando a própria existência em ação política por meio de compromissos concretos e visíveis. Aliam-se, então, no mesmo pensamento, o compromisso com a escrita e com as escolhas concretas do indivíduo no mundo. Essas são as duas teorias do engajamento de Sartre.

De acordo com Simone de Beauvoir, em seu relato de memória, Sartre voltara completamente modificado da guerra, durante a qual foi recrutado como meteorologista e em seguida feito prisioneiro pelos alemães:

Sartre pensava muito no pós-guerra; estava decidido a *não mais se manter afastado da vida política*. Sua nova moral, baseada na noção de autenticidade, e que ele se esforçava em pôr em prática, exigia que o homem “assumisse” sua “situação”; e a *única maneira* de fazê-lo *era* superá-la *empenhando-se numa ação*: qualquer outra atitude era uma fuga, uma pretensão vazia, uma farsa fundada na má-fé (BEAUVOIR, 2010, p. 241, grifo meu).

Diante disso podemos afirmar que o engajamento é um conceito ativo e político. Hoje em dia o termo engajamento passa por uma desvalorização advinda dos usos mercadológicos e instrumentais aos quais já nos referimos alhures. Esta palavra – de sentido eminentemente político – não é mais utilizada, apenas, com esse sentido específico de ser intrínseca e extrinsecamente ação política e fora desse sentido mais importante, nenhum outro. Para esses sistemas corporativistas, o engajado é aquele que mais vende, que mais empreende, que mais se destaca na captação de recursos e lucros para uma determinada empresa, sendo que continuam a participar parcamente dos lucros produzidos por seu trabalho. Isto reduz e retira do engajamento o seu sentido de compromisso político. Realizar este estudo, também é uma forma de tentar colocar o engajamento próximo do seu sentido original. A má utilização deste termo recai na possibilidade de reinvenção do opressor que toma de assalto o termo engajamento, para fazer com que aqueles que são oprimidos por relações desiguais e injustas de trabalho, trabalhem ainda mais, sob pena e culpa de estarem sendo negligentes com o trabalho imposto a eles. É a subversão dos valores intrínsecos ao engajamento e do seu real significado para manter uma condição de aviltamento da condição humana.

O uso rasteiro do engajamento, para fazer com que os trabalhadores, associados e operários, produzam cada vez mais sob o impacto da ilusão de fazer parte daquele universo que lhes é vetado de antemão, por sua condição social de trabalhador, gerando sempre mais vantagens para aqueles que possuem o poder nestes tipos de organizações e alienando o

trabalhador, é algo com que nos deparamos concretamente. Incrementos são inventados para aprisionar cada vez mais os sujeitos na falsa narrativa do engajamento. Nesta pesquisa, repudiamos, em absoluto, esse sentido motivacional conferido a palavra engajamento, por crermos que ele a esvazia do seu sentido político e circunscreve-se muito mais a um nível ideológico do controle de massa de trabalho, e não realça o aspecto concreto e correto do engajamento como ação política, como comprometimento com a causa da liberdade e não de aprisionamento do sujeito num universo mesquinho de motivações de produção ou de atividades de enriquecimento de alguns em detrimento de outros. E aqui pontuamos e endossamos essa grande diferença: utilizaremos aqui a palavra engajamento apenas em seu sentido político de ação e fora desse sentido, nenhum outro<sup>55</sup>.

Ainda sobre o estudo da palavra engajamento, de seu uso significando compromisso, remetemos a aplicação do termo em épocas medievais, no tocante ao alistamento militar. Desse modo, engajar significava recrutar e, como tal, a palavra recrutamento implicava uma ação exercida de fora, uma solicitação externa, um chamado institucional – no caso militar – sobre o sujeito. Em certo sentido, significava inclusive, uma espécie de coerção. Daí surge o outro significado da palavra engajamento, isto é, “dar garantia”, ou seja, *engage*. *Engage* significava, neste contexto, comprometer a individualidade nesse alistamento militar, *engage* significava também o empenho da palavra em compromissos econômicos, era como que dar garantia de que um débito, uma dívida seria quitada (RUBY, 1998, pp. 117-145). Até hoje a palavra inglesa para o compromisso entre noivos é *engagement*.

No contexto religioso também medieval, o engajamento corresponde às promessas feitas aos santos em troca dos seus favores, significava, igualmente, uma consagração da vida a Deus, para servi-lo integralmente. A grande diferença de sentido entre a origem do termo, isto é, a etimologia da palavra utilizada durante o medievo para o sentido teórico que ela tem contemporaneamente, principalmente pelo seu uso no século XX, que ficará circunscrito ao papel político que a literatura alcançou na França, se dá pelo fato de que antes o engajamento era uma palavra utilizada, sobretudo, para fins burocráticos – o alistamento, a palavra empenhada, o compromisso de fé, etc. –, uma forma de garantir o compromisso do sujeito com uma situação social, com um pacto social, ou com questões que gravitavam em torno da economia doméstica, o domínio ideológico da Igreja Católica e numa determinada etapa da

---

<sup>55</sup> Postulamos aqui a causa do engajamento, pois, esta palavra corre o risco de cair na superficialidade quando utilizada por programas motivacionais comuns em corporações e empresas que utilizam o termo para fazer com que os operários, empregados, associados, produzam cada vez mais. Esse sentido atribuído ao termo engajamento nós o repudiamos, pois, esvazia-o do seu sentido concreto e correto de ser político e não uma palavra motivacional de produção ou para promoção da produção.

vida civil e nesse caso, não era uma ação consciente ou motivada por nenhum tipo de intencionalidade específica, ou de participação política, ou de luta contra a opressão, não parece ter sido motivado por uma reflexão e uma tomada de decisão a partir de uma intencionalidade, que eleva a condição de comprometimento do indivíduo numa ação necessária à sua existência. Antes, o engajamento era uma possível coerção, em certo sentido. Hoje, é uma espécie de “autodeterminação”, não abstrata, experimentada – se tomarmos como horizonte de interpretação a fenomenologia – por uma consciência que perfaz a subjetividade do sujeito. Em sentido mais atual, o engajamento faz-se pela escolha consciente do indivíduo que quer comprometer-se com uma causa, através das leituras dos acontecimentos históricos<sup>56</sup>, porém, “nunca se encontrará, nunca se compreenderá o que é a invenção do homem se tomarmos a pura práxis fundada sobre uma consciência clara; é preciso que haja por trás disso elementos de ignorância para oferecer uma possibilidade de invenção” (SARTRE, 2015, p. 54), daí nossa investigação sobre o aspecto pré-reflexivo da consciência, que pode respaldar o modo reflexivo da consciência elaborada por meio da educação, dos estudos, leituras e muita reflexão. Um ato de engajamento inconsistente não tem muito sentido. Na verdade, este ato nem existe, visto que o engajamento requer fundamentação. O engajamento é do âmbito do reflexivo e do refletido, daí sua consistência. Percebemos a relação que há entre a consciência, a intencionalidade e o engajamento, tal qual se encontram na filosofia de Sartre e tentamos pensar o engajamento desde a pré-reflexividade como condição existencial do *cogito* que sustenta a subjetividade em Sartre.

A este respeito, teóricos do engajamento afirmam que, “não aceitam encarar a realidade histórica que os cerca sem uma filosofia do compromisso, que significa um pensamento de ação” (COQ, 2012, p. 9), ou como quer Sartre como atividade de mudança do mundo (SARTRE, 1989, p. 45) e enfatizam essa dimensão histórica da descoberta do engajamento, de tal modo a nos fazer perceber a história como aquele evento que solicita o engajamento. Encontramos testemunhos disto na biografia intelectual de Emmanuel Mounier, nos escritos de Paul Louis Landsberg, que citamos aqui a título de enriquecimento da teoria do engajamento já que eles contribuíram primeiro que Sartre para a divulgação deste conceito por meio de suas filosofias; bem como na biografia e nos textos de Sartre, mas também em

---

<sup>56</sup> Essa noção de consciência de engajamento será importante para descrevermos posteriormente o conceito de Interessamento, visto que em educação os processos de comprometimento devem se dar todos através da dimensão do debate consciente ou da construção de saberes mediados pela experiência vivida. O recurso ao inconsciente é inválido aqui, pois, mesmo que se queira debater sobre ele, é sobre um fundo de consciência consciente que isto se faz. Portanto, a inconsciência não ocupa um lugar de destaque, ou se o fizer, será totalmente secundário.

várias passagens das memórias de Simone de Beauvoir<sup>57</sup>. Citaremos Coq sobre Mounier e Beauvoir sobre Sartre, respectivamente, para exemplificar o que dissemos acima:

Os acontecimentos maiores da época que atravessou passam-se no centro de sua posição: fazer do acontecimento uma interpelação permanente para o pensador – “o acontecimento será nosso mestre interior”<sup>58</sup>. Mounier considera-se essencialmente testemunha de seu tempo. Mas fazendo-o, para além de sua época, não é ele exemplar de certa relação necessária entre o pensamento e a história? (COQ, 2012, p. 33s).

E Beauvoir escreve sobre o engajamento de Sartre que:

A realidade objetiva dos nossos atos nos escapa, dizia ele, mas é por ela que somos julgados, e não por nossas intenções; ainda que seja incapaz de prevê-la exatamente, o homem político a assume desde o instante em que decide e não tem jamais o direito de lavar as mãos. [...] Merleau-Ponty, subordinava a moral à história, muito mais resolutamente do que qualquer existencialista jamais o fizera. Nós demos esse passo com ele, conscientes – sem estarmos ainda desligados – de que o moralismo era a última cidadela do idealismo burguês (BEAUVOIR, 2009, p. 125s).

No engajamento, que deve ser essencialmente historicizado, como nos referimos acima, esse interesse por outrem como causa que “me” importa, é também interesse político. Isto demonstra que o interesse político é uma espécie de gancho que indica o que vem a significar um compromisso sério, ético e inalienável, que não é só o do representante, escolhido nos regimes políticos democráticos, mas, sobretudo, o compromisso particular, individual e existencial de cada um dos sujeitos que assumem os deveres que têm como cidadãos e vivem sob os auspícios do contrato social, submetidos às mais variadas vicissitudes. Considerando essa conjuntura, vislumbramos a relação da subjetividade com o engajamento, isto é, do engajamento neste fundamento de subjetividade. Afinal, como pretendemos ter esclarecido no primeiro capítulo desta tese, nada se funda na realidade sem antes ter passado pela subjetividade, pois, sem esta, o sentido que as coisas devem ter não se efetiva.

Em nosso modo de interpretar o engajamento, para que possamos explicá-lo como algo que seja autêntico, precisamos recorrer a uma espécie de fórmula que postula que o

---

<sup>57</sup> Acompanharemos essa evolução intelectual concomitante à história do movimento existencialista a partir de uma análise detalhada das memórias e das biografias de Sartre e Beauvoir, em momento ulterior.

<sup>58</sup> Carta a Jean-Marie Domenach.

engajamento supõe a subjetividade; afinal, uma ação de compromisso, na qual a pessoa não esteja completamente comprometida em sua estrutura de ser, é falha, pode recair em alienação pois, “estes limites, se são objetivos porque condicionam todos os indivíduos, são igualmente subjetivos porque são vividos por cada um e nada são se o homem os não viver” (LIMA, 2004, p. 138). Estar subjetivamente engajado é estar em autenticidade cumprindo com uma exigência do movimento da própria existência. Para Sartre, ao apresentar uma consciência que se faz projeto, exatamente porque é nada, é que as ações podem ser tomadas no âmbito da subjetividade, a partir dessa abertura mesma, mas sem que dispense as mediações encontradas na situação. Daí o método progressivo-regressivo (CRD, 73-123), ou a dialética sartriana que prevê a subjetividade num movimento contínuo de relação com os limites *a priori*, com os fatos da história, com a vida em seu acontecer gratuito, o que poderia acrescentar a necessidade da educação como exigência da progressão da razão dialética, como está proposto na tese de Walter Matias de Lima visto que todo ato pedagógico ou educativo é uma práxis, que reconhece seus limites ao escancarar a grande dicotomia estruturante dos sistemas de opressão. A tomada de consciência como papel da educação é evidenciada por Sartre quando de sua recorrência ao marxismo para explicar as diferenças de classe social. O engajamento embutido nos processos de educação, por meio do que propomos como Interessamento, deve conter a marca da emancipação dos sistemas que escravizam alguns e perpetuam o senhorio de outros.

Esses elementos tratados acima contêm uma verdade que aponta para uma educação de situação que deve ser considerada através do que Sartre chamou de práxis e de projeto em sua relação necessária com as condições materiais da existência que “circunscrevem o campo de suas possibilidades” (CRD, p. 78), isto é, o campo de possibilidades do ser humano existir e ser e, portanto, de ser educado, considerando que “o campo dos possíveis é o alvo em direção ao qual o agente supera sua situação objetiva. E esse campo, por sua vez, depende estreitamente da realidade social e histórica” (Idem, p. 78). As condições materiais da existência teriam então uma ligação concreta com a possibilidade da educação do ser humano, pois, ao estar ligado historicamente ao mundo, como construtor, feitor e agente histórico, uma educação para o engajamento conclama o homem a emancipar-se de qualquer tipo de sistema que lhe veta de antemão a possibilidade concreta de assenorear-se de sua história e transformar completamente a sua realidade social por meio de condições igualitárias que sejam de ordem social, mas, sobretudo de ordem econômica, já que vivemos num mundo absurdamente desigual e “em uma sociedade em que tudo se compra, as possibilidades de cultura são praticamente eliminadas para os trabalhadores se a alimentação absorver 50% ou

mais de seu orçamento” (Ibidem, p. 78). Engajar a educação e engajar o homem como tarefa de uma educação que tem por intencionalidade diretiva o Interessamento, também supõe uma luta pela superação da divisão de classes. E aqui, citamos o conceito de educação-revolta pensado por Walter Matias Lima ao problematizar uma educação pela razão dialética de acordo com o pensamento de Sartre e contribuiu para ampliarmos o debate que trazemos neste tópico:

Uma prática educativa que prime pela formação de uma práxis individual autônoma e livre, só existe ao preço de uma revolta, por uma educação-revolta e por um indivíduo historicamente situado e, sendo assim, por uma atividade educativa e pedagógica que busca a realização da liberdade como condição de humanização do homem. [...] A revolta que se revela acompanhando a experiência íntima da aprendizagem é parte integrante do processo educativo (LIMA, 2004, p. 112).

Sem a transformação completa da sociedade, no caso da proposição da tese de Lima a respeito do que ele chama de uma educação-revolta, e em nossa proposta por uma educação de situação que agrega os elementos da razão dialética, da práxis da educação e da educação-revolta, o engajamento encontrar-se-ia assim, na primeira fase de sua execução que seria a de denunciar, mas denunciar a partir de um campo que se estrutura nas subjetividades pela formação que recebe e os processos de subjetivação que inevitavelmente receberão. A segunda fase, que é a transformação completa da realidade social e da situação, ou seja, a superação dos estamentos sociais e das opressões que lhes concernem, acreditamos só ser possível por meio de uma educação que acolha isso como algo de sua competência e processo contínuo. Daí, o foco de uma educação para o engajamento e sua principal finalidade, o que realizaria efetivamente a práxis individual, a própria atividade educativa que permearia essa prática de educação para o engajamento, possibilitando a inteligibilidade histórica como totalização em curso ou verdade em devir, e desembocando, de tal modo, não somente na busca como na garantia da liberdade.

Sartre aponta os aspectos negativo e positivo próprios da ação realizada, mas que pode ser refeita, com fins de progressão e superação de uma realidade dada. Nada está fechado ou realizado para sempre. A própria condição de nadificação da subjetividade da qual tratamos no primeiro capítulo e que é condição fundamental da ontologia humana, prevê que não há nada que não possa ser refeito, ressignificado e superado pela realidade humana. Esse movimento que implica o método progressivo-regressivo pode ser evidenciado no âmbito de

uma educação para o engajamento ou mesmo de uma educação que toma por pressuposto a razão dialética como propõe a tese do professor Walter Matias Lima (2004). Entender-se como parte dessa engrenagem, responsável por ela, é também garantia de querer fazer algo por ela: isso é estar completamente articulado à situação. Estar subjetivamente comprometido no engajamento, como condição possibilitada pelo Interessamento, é exatamente isto: compreender a realidade para transformá-la, por meio de um processo pedagógico próprio para isto. A partir da necessidade da compreensão, que Sartre demonstra ser modificação de si e da realidade, transformação completa de si (CRD, p. 28), e da atividade reflexiva, que impede que os homens transformem-se em sonâmbulos por não pensarem e questionarem a realidade, ou ainda, considerando-se a compreensão como algo mais largo e amplo que o simples entendimento, ou conhecimento, pois, ela é interminável e, portanto, não pode produzir resultados finais, ou engessar a realidade, assim como pensa Sartre a respeito da sociedade como coisa que não pode ser fechada, porque é composta por sujeitos abertos no horizonte da historicidade; através do pensar o mundo, do questionamento e da contestação, como aborda Sartre na conferência *Em defesa dos intelectuais* (1994), e o que fizeram tantos intelectuais que absorveram a literatura como uma atividade de engajamento, a conciliação entre o ente singular e o mundo da vida política é o que podemos chamar de uma das faces do engajamento em suas exigências, ou de exigências do engajamento. Tomamos isto como uma tarefa da educação.

Vivemos numa sociedade que conhece muito no sentido do exacerbamento de informações, muitas delas, inclusive falsas, gerando um mal estar pela quebra da credibilidade dos sistemas de informação e da imprensa. Em termos de compreensão estamos longe de uma efetivação da qualidade do conhecimento que possa nos transformar pelo posicionamento que por ele também assumimos, pois, o exercício reflexivo da compreensão é deixado de lado em nome da instrumentalização da racionalidade, e das exigências técnicas, ou do puro fazer em detrimento do ser. Para que pensar, se podemos fazer! Eis o lema de uma sociedade bruta, na qual a banalidade do mal, como apresentou Hannah Arendt (2013) é algo comum e o sustento das práticas de aviltamento são defendidas como opções da liberdade humana, o que seria falso ou falacioso, até mesmo imoral. Quanto mais o pensamento for instrumentalizado, menos engajado ele será, pois não conta com a adesão da compreensão subjetiva como verdade existencial. A reflexão é uma condição do engajamento, e uma intencionalidade de Interessamento pode direcionar o engajamento como um dos objetos epistêmicos da educação de onde debates novos podem surgir e possibilitar o alcance dos fins aos quais se propõe, sendo alguns deles a transformação dos sistemas desiguais de sociedade, o motivo para novas

práticas de subjetivação onde os elementos de superação das opressões já estejam contidos no horizonte da transformação humana exigidas por uma práxis educativa. A reflexão alimenta a subjetividade, alimenta os processos de subjetivação e dá coerência aos atos do sujeito, ao mesmo tempo em que, também pode servir para fins contrários e então, uma ética precisa ser estabelecida a fim de garantir o uso mais coerente possível ao engajamento, afinal, as melhores causas podem soçobrar e cair na tragédia humana dos totalitarismos, e as intenções, quando se transformam em intenções universais perdem-se do seu foco e tornam-se uma obrigação que começa por tolher a liberdade dos sujeitos, assumindo o caráter de fascismo, travestido de liberdade. Esse arranjo político, que a nossa vida social nos coloca diante do rosto e a responsabilidade pelo desenvolvimento e construção do mundo, é a função política do engajamento. Aliás, é por meio deste tipo de ação política que o engajamento encontra seu cerne ao instituir elementos de oposição no mundo por meio dos sujeitos. No entanto, embora com finalidade coletiva, o engajamento é sempre particular, portanto, é primordialmente subjetivo, mas de uma subjetividade que se percebe como intersubjetividade e interessada na causa do outro como se fosse sua própria causa, o que não deixa de ser verdade. É o outro que solicita meu engajamento; é por outrem que o engajamento movimenta-se ao movimentar-nos.

Para todo mundo o engajamento deverá aparecer em algum momento, de alguma maneira, como uma exigência existencial que relaciona o ato de refletir com as consequências do pensamento para os destinos da sociedade. Não é à toa que vemos tantos pensadores, entre eles Sartre, defendendo o engajamento como papel do intelectual, ou como principal fruto dessa atividade. Essa realidade também aparece nas obras *Os últimos intelectuais* (1990), de Russel Jacoby, *A demissão dos intelectuais* (1993) de Alain Caillé, *O peso da responsabilidade* (2014) de Tony Judit, *Os intelectuais e a organização da cultura* (1979) de Gramsci, *Literatura e engajamento* (2002) de Benoit Denis e numa lista muito extensa de outros autores, que apenas estenderia este argumento, mas merecem leitura atenta pelas contribuições que trazem. Se tentássemos encontrar os fundamentos do engajamento em todos os teóricos possíveis nunca terminaríamos este trabalho. Se elencássemos uma lista, deveríamos investigar pelo menos os seguintes sujeitos e temas: Thomas Paine, os resistentes das greves, os sapateiros politizados, a história dos operários, o surgimento do primeiro de maio, o movimento do socialismo, os camponeses e a política, as ocupações, maio de 1968, os revolucionários durante a ditadura militar no Brasil, os movimentos de vanguarda, Marighella, as Resistências, Che Guevara, Fidel Castro, o Pós Colonialismo, o movimento do Jazz, e uma série interminável de lutas, conjunturas políticas e nomes, a partir dos quais

percebemos claramente o movimento do que poderíamos chamar de ontologia do engajamento que se expressaria através dos movimentos concretos de sociedade por meio dos quais a política avolumou-se enquanto experiência humana de ações concretas. Esses nomes e temas, entre outros que não foram citados aqui, podem ser encontrados, a título de estudo, em duas obras do historiador inglês Eric J. Hobsbawm, a saber: *Pessoas extraordinárias: resistência, rebelião e jazz* (2016) e *Revolucionários: ensaios contemporâneos* (2015). Como acompanhamos neste trabalho, nosso tema é parcial, pois, nos detivemos ao movimento do engajamento no tocante a vida e a obra de Sartre e como este conceito evolui em seu pensamento e também na vida e pensamento de alguns daqueles que fizeram parte da maturação de seu engajamento.

Reconhecemos como horizonte interpretativo importante, antes apontado por Mounier, que o acontecimento deve ser de fato e de direito nosso guia, nosso mentor (MOUNIER, 2000, p. 410) ou que os acontecimentos maiores da época ocorram de modo a impactar a posição de sujeito que estabelecemos no mundo, de modo a “fazer do acontecimento uma interpelação permanente para o pensador” (COQ, 2012, p. 33). São estes acontecimentos que nos dirão tal como deveremos agir e o que construir por nossa ação, a partir da reflexão e compreensão destas demandas sociais, históricas e políticas. Isto Sartre fez ao fundir o existencialismo com o marxismo na obra *Crítica da Razão Dialética*. A história nos dá o conteúdo e o exemplo. A intencionalidade, por meio de uma atividade reflexiva, pertinente aos processos educacionais para o engajamento, pode nos fazer alcançar aquilo que é próprio à superação das divisões sociais, afinal, “enquanto não tiverem sido estudadas as estruturas de futuro em determinada sociedade, corre-se necessariamente o risco de não se compreender nada a respeito do social” (CRD, p. 80).

Muitos homens e mulheres se viram e ainda se veem acossados por maior ou menor opressão, e é esta realidade que solicita de cada indivíduo posicionamentos no mundo, sua transformação subjetiva que logo se “exteriorizará”<sup>59</sup>, à medida que se realiza uma ação sobre a realidade vivida e concreta. Aliás, não há como mudar a realidade externa sem que antes isso modifique completamente, pela escolha subjetiva, o sistema suposto em interioridade do qual falou Sartre, “ou seja, o essencial da subjetividade é de ela só se conhecer por fora, em sua própria invenção, e nunca por dentro. Se ela se conhecer por dentro, está morta; se ela for decifrada por fora, então está plena, torna-se com efeito objeto, mas ela é objeto em seus

---

<sup>59</sup> No sentido que deixa de ser estritamente individual e passa a ser coletivo.

resultados, o que nos remete a uma subjetividade que, por sua vez, não é realmente objetivável” (SARTRE, 2015, p. 54), porque ela é em movimento.

Caberia perguntar: quem vem primeiro, o engajamento ou a mudança produzida pela compreensão, a modificabilidade da subjetividade? Na verdade, as duas coisas se dão ao mesmo tempo, mas, o primeiro, depende da estrutura das condições materiais da existência. Acreditamos também que o engajamento só acontece se, primeiro, tudo se passar subjetivamente, pois, como refletimos no parágrafo acima, a motivação vem da intencionalidade, que é a transcendência que catapulta a subjetividade à realização de um movimento projetivo, aspecto subjetivo da consciência do indivíduo; enquanto que o conteúdo, isto é, o fenômeno que motiva a ação, vem de fora, dos acontecimentos, dos fatos históricos, da situação concreta. Mas a ação deve ser e é contemporânea tanto da atividade quanto da subjetividade, mas, se não houver um processo que explicita isso, as consciências podem continuar alijadas da verdade de sua classe e de sua situação no mundo. E afirmamos aqui que a educação pode ter essa responsabilidade, visto que ela “detém um papel decisivo no desenvolvimento conjunto da civilização e da existência humana” (LIMA, 2004, p. 138). Uma ação que não rompe os circuitos da subjetividade perde sua razão de ser, mas uma ação que não parta dela também se descaracteriza, pois, a filosofia sartriana considera que todos os limites a priori e de necessidade condicionam todos os sujeitos, mas, são fenômenos igualmente subjetivos por serem vividos por cada um em particular. Quanto a isso, ressaltamos inclusive o papel importante da filosofia de Kierkegaard em nosso primeiro capítulo, pois, acreditamos que o seu pensamento expõe de modo marcante o que significam os acontecimentos experimentados por uma subjetividade singular e o modo como eles a afetam. Portanto, ao analisar tal questão, da particularidade existencial e da ação universal, percebemos que as duas coisas se dão concomitantes, numa articulação dialética bem bolada por Sartre, embora o aspecto subjetivo aconteça em primeiro lugar, como que a fazer convite a exteriorização como ação do engajamento, ao nosso modo de ver. É que ao tornar-se ação, a subjetividade se exterioriza no ato, daí a concomitância. Entretanto, é só porque o sujeito escuta o que se projeta “dentro” dele, isto é, em seu modo de ver o mundo, pelos apelos dos fatos, pela solicitação da situação, é que ele ausculta as solicitações dos acontecimentos externos que se transformam em eco em si, e um possível interesse pela transformação da realidade se delineia em seu ser. Vemos aqui que a colaboração e contribuição da educação como sensibilização para os fatos por meio da intencionalidade do Interessamento – que exporemos mais adiante – pode ser vislumbrada e evidenciada.

Por exemplo, se estou diante da iminência de um acontecimento qualquer, este me espreita, me mostra a vida em seu puro desenrolar, solicita-me, e diante dele, ou me assumo ou me deixo tomar de indiferença e indolência. Ou me engajo ou não, muito embora o impasse do engajamento demonstre que ao não me engajar, me engajo de alguma maneira, por um outro viés da perspectiva em foco. Novamente direcionamos para a educação e seu caráter transformador, pela práxis que pode acionar, a resolução problemática e problematizadora dos impasses do engajamento, pois, também concordamos que “a educação tem,[...] por significação e por tarefa participar na realização dos fins da história e abrir a via às mudanças que devem necessariamente intervir na compreensão dos homens, de maneira a fazê-las realizar” (LIMA, 2004, p. 137). Consideramos nesta tese que o Interessamento é essa intencionalidade movente que, trazendo os aspectos da razão dialética propostos por Sartre e a possibilidade de uma educação a partir de seu pensamento, pode orientar os sujeitos para o seu engajamento singular num mundo coletivo como rompimento da indolência e indiferença que os mantém reificados, reféns do prático-inerte ao transformarem-se nele, e permanecerem alheados de seu estatuto ontológico que tem na liberdade concomitante à ação sua definição prima e sua importância de transformação da realidade. O Interessamento é consciência mediada e mediadora de uma proposta de educação que reconhece que toda teoria ao ser proposta é uma prática a ser realizada e acredita que a educação é atravessada pela mediação pedagógica, no sentido de que estamos sempre abertos a ensinar e aprender constantemente.

Em certa medida, sou o acontecimento que me espreita. O engajamento não cabe a subjetividades indiferentes, estas desembocarão necessariamente na indolência, que é uma forma de concordar com o alastramento do mal, da banalidade das relações, do desinteresse ético e político pelo mundo, e que está a um passo pequeno de se transformar em fanatismo. É necessário colocar como algo próprio da educação o Interessamento como intencionalidade que pode tocar as singularidades através do signo da história, pelo desenvolvimento do curso das circunstâncias, pela historicidade que nos permeia enquanto no-la somos e a fazemos, e como tal, nos tornar precisamente capazes de enxergar o que acontece, para transformar a nós e o mundo concomitantemente. Ao ser atravessado pela realidade, um impulso, que mais tarde analisaremos como sendo uma consciência de Interessamento, se introduz na realidade da educação mediada pela prática pedagógica de modo a que o sujeito passe a exercer sua liberdade efetivando-a em atos de engajamento. Contudo, ratificamos aqui a nossa posição que propõe e ousa concordar que o Interessamento é uma intencionalidade a ser acionada por meio dos processos de educação que tenham o engajamento e a subjetividade como seu cerne e como seus pressupostos.

Atrelada a essa condição de engajamento está a responsabilidade advinda da liberdade existencial dos sujeitos através da escolha. E consideramos, por mais arriscado que pareça, que a educação está ligada diretamente ao desenvolvimento desse aspecto da condição humana segundo a antropologia sartriana e o curso de todo seu existencialismo. Aqui cabe mais uma aproximação da filosofia sartriana com uma filosofia da educação que tem essa proposta de recolocar o ser humano no centro de seu desenvolvimento e formação humana. A aventura humana consistiria, em parte, no **descobrir exatamente as múltiplas possibilidades de realização e efetivação de sua liberdade** no mundo, através dos atos de engajamento que vão construindo a história na medida em que, pela liberdade, “vivemos esta participação e em sua consciência é que realizamos a presença histórica, a *historicidade* essencial à humanização do homem” (LANDSBERG, 1968, p. 22. Grifo do autor), isto é, experimentamos a realização de uma dimensão fundamental de nossa condição existencial e humana, a historicidade, em que a dimensão puramente individual se transporta para o nível mais elevado do sentido coletivo, através das escolhas implicadas em nossa capacidade de liberdade, atestada e demonstrada pelos atos de escolha que condicionam nosso projeto-a-ser<sup>60</sup>.

A citação de Landsberg<sup>61</sup> não deixa a dever a posição do próprio Sartre inscrita na *Crítica da Razão Dialética* que apresenta o cumprimento da razão dialética no devir histórico como totalidade a ser realizada numa mediação entre o projeto humano e a facticidade. Exatamente por isso que podemos falar em uma educação que tenha por finalidade orientar a vida prática, ou como quer Sartre, a práxis dos indivíduos singulares em torno de um projeto comum que é o de uma sociedade movente contra os abusos da exclusão e opressão que mantém os sujeitos como que distantes da realidade que eles possuem, enquanto classe a qual pertencem, haja vista que a ausência desse “conhecimento” de sua situação, impede a autodeterminação da autonomia da liberdade, considerada por Sartre exatamente como a capacidade do exercício livre e constante de auto-determinação num projeto que se engaja autenticamente, por sua liberdade constituída sob o pano de fundo da situação.

Ao tratar da questão do engajamento e da liberdade e do modo como os sujeitos escolhem seus projetos, não podemos nos furtar a perguntar: mas, o que é escolher? Sempre que falamos em escolha, em seu sentido mais profundo, as formulações em torno de questões polêmicas acabam surgindo e expressando-se sempre em algumas sentenças do tipo: “Pedro

---

<sup>60</sup> Palavra fenomenológica forjada por nós por ter sentido em seu conjunto e não como palavras isoladas com seus sentidos específicos. O projeto-a-ser significa a realização da condição de liberdade e transcendência propostos por Sartre em seu existencialismo.

<sup>61</sup> Façamos aqui a devida ressalva de que esta tese não debaterá o posicionamento de Landsberg, mas que, alguma colocação sua nos ajudará a ressaltar o problema que queremos resolver de acordo com o pensamento de Sartre.

escolheu seu ateísmo”, “Paulo escolheu sua orientação sexual”. Não se trata em absoluto, das escolhas nos termos abstratos em que alguém faz a opção por este brinquedo no lugar daquele, ou que se escolhe este cantor no lugar daquela banda de rock. Este tipo comum de escolha está sujeita ao arbítrio pré-reflexivo, já estruturado em nós, e é absolutamente restrita a dimensão não-tética do sujeito, é uma condição condicionada, não há uma reflexão de fundo e nem existencial autêntica que prepara a escolha, mas somente um conjunto de afetos que nos predispõem a escolher. Já no caso da escolha ontológica da liberdade, formulada nos primeiros exemplos acima, escolher significa que me descubro dentro de uma estrutura (prático-inerte), de algo que não depende de mim, mas que posso transformar, e acolho esta situação como sendo minha condição, enquanto a transformo em minha própria liberdade, porque faz parte de mim, num projeto conscientemente assumido. É a isso que chamamos de escolha fundamental. Ela só existe no plano do ser cuja estrutura é mais fundamental à condição existencial dos seres humanos. O exemplo do ateísmo também tange a dimensão existencial e, portanto, ninguém “escolhe” num belo dia de verão, impelido pelo forte azul celeste, ser ateu; mas, escolhe seu ateísmo, ao descobrir-se nesse movimento existencial que o colocou neste plano, paulatinamente. Ninguém escolhe na solidão do inverno, enquanto a chuva varre as ruas criando uma atmosfera de melancolia poética, ser homossexual. Muito embora as formas de viver essa homossexualidade estejam dentro de possibilidades de escolha que farão a manutenção dessa condição existencial. A maioria das escolhas existenciais são descobertas do sujeito que ao serem discernidas, são plenamente aceitas e tornam-se decisões que repercutem seu engajamento. Manter-se ateu, ou permanecer em um exercício específico da sexualidade é uma escolha à maneira de aceitar autenticamente a situação existencial e vivê-la, sem má-fé. Ninguém escolhe ser homossexual, mas assume, pela liberdade, essa condição de sua existência, por exemplo.

O homem ou a mulher que não acreditam em Deus e continuam, por algum motivo a frequentar cultos e celebrações religiosas mentem a si mesmos. Agem de má-fé. Enganam-se profundamente e fogem de sua escolha fundamental, que lhes garante autenticidade. Em resumo, pode até parecer algo metafísico, mas até então estamos convencidos do contrário, isto é, de que esta compreensão está enraizada no mais concreto da experiência vivida do sujeito, na situação cotidiana. Desse modo, precisamos determinar duas regências de sentidos diferentes ao termo escolha. A escolha simples às quais corriqueiramente estamos submetidos ou envolvidos por elas; e as escolhas fundamentais, existenciais, que dependem de uma situação na qual o sujeito vê-se diante de si e precisa definir sua situação existencial a partir das solicitações de sua própria existência, e sua realidade engajada no mundo, sendo esta,

portanto, mais fundamental. Desse modo, dizer: sou homossexual, ou ateu, ou violento, etc. significa que vou viver minha existência de acordo com essa estrutura ulterior que me toma, mas a qual nós também atribuímos sentido, visto que somos livres. É a isto que Sartre chama de o prático-inerte, uma realidade que ao mesmo tempo é uma estrutura que não depende de mim, mas que precisa de minha liberdade para ser vivida, de tal ou qual maneira, e aceita subjetivamente. Em outras palavras, o prático-inerte é aquela estrutura que eu não tenho o poder de fazer, mas posso recriar, e sua vivência é algo que depende absolutamente da minha liberdade e, como tal, é estruturante da prática do engajamento. O mais importante em discutir a escolha é acompanhar a evolução da consciência de engajamento que a respalda. Todo ato de escolha implica uma forma de engajamento num mundo constantemente criado por nós, de alguma forma, num mundo que nos pertence enquanto história e historicidade, porque abre um campo de possibilidades de que a mesma escolha, ressaltando-se as condições particulares de existência, se realizem por outras pessoas, isto é, por outras liberdades, configurando de certa maneira o que Sartre chama de inteligibilidade da história, que tem seu processo constitutivo na dialética que pode ser dita como sendo “um modo de ser do Para-si e o modo como a realidade humana transforma o mundo material e o mundo histórico” (PERDIGÃO, 1995, p. 164).

Logo, uma dialética se estabelece: isto é, a relação insubstituível entre o indivíduo (sua liberdade, sua escolha, sua autenticidade, sua subjetividade) e o coletivo (as relações humanas, a política, a história, a estrutura, a situação), entre aquele que, sentindo as necessidades prementes do seu grupo, não consegue mais permanecer na clausura de si mesmo, e age; aquele que, atento às solicitações do meio, do que lhe é externo, alteridade pura, atira-lhe o interesse de voltar-se para outrem; e a realidade tal como está posta como situação, ou como acontecimento temporal e histórico. Essa evolução da subjetividade para a intersubjetividade pode ser ensejada pelos processos de educação por meio da consideração do que é a dialética sartriana.

Mas o que vem a ser essa dialética? É um tipo de racionalidade que coloca em questão as linhas da prática humana, desta ação, onde o processo de totalização, previsto na inteligibilidade da história assume as determinações do presente no horizonte da temporalidade e da história como totalização em curso. Escreve Sartre a este propósito que,

“nem sequer haveria um esboço de totalização parcial se o indivíduo não fosse por si mesmo totalizante. Toda a dialética histórica baseia-se na práxis individual enquanto esta já é dialética, isto é, na medida em que a ação é por si mesma superação negadora de uma contradição, determinação de uma

totalização presente em nome de uma totalidade futura, trabalho real e eficaz da matéria” (CRD, p.195).

Tomando a filosofia existencialista e a nova antropologia criada por Sartre, na *Crítica da Razão Dialética*, onde a liberdade será fundamentada pela questão da intersubjetividade e da práxis, e a razão dialética que na interpretação de Lima sobre esta obra de Sartre pode ser definida como sendo a lógica da ação que busca realizar a liberdade dos sujeitos historicamente situados, que tem nos grupos o espaço e o tempo da realização ontológica de si, e é no encontro de liberdades situadas que ensejam o processo da história (LIMA, 2004, p. 10) que rastreamos a problemática do engajamento como algo relativo à educação ou de onde um processo de educação pode ser pensado a fim de conferir um caráter político, histórico e humano a este processo tão indispensável à constituição dos sujeitos no mundo e as práticas de configuração das práxis humanas das quais ninguém pode escapar, no máximo alienar-se. Tanto que Sartre explicita em *Questão de Método* a importância que deve ser reservada ao conhecimento de classe a qual se pertence, por via das condições materiais da existência, como condição de sua superação e desenvolvimento, pois,

Constituem para alguns um futuro real, concreto e possível: eles podem estudar medicina, a carreira não se encontra lotada; assim, sua vida abre-se até a morte: mantendo-se as mesmas variáveis em outros contextos, as profissões de médico militar, médico da zona rural, médico das colônias etc., são caracterizadas por algumas vantagens e obrigações que serão rapidamente conhecidas por eles. É claro, esse futuro só, em parte, é verdadeiro: pressupõe um *status quo* e um mínimo de ordem o que contradiz justamente a historialização constante de nossa sociedade. Mas também não é falso uma vez que é ele – ou por outras palavras, os interesses da profissão, da classe, etc., a divisão cada vez mais avançada do trabalho etc. – que manifesta, antes de tudo as contradições presentes da sociedade. Ele apresenta-se, portanto, como possibilidade esquemática e sempre aberta, e como ação imediata sobre o presente (CRD, p.79).

Esta verdade das classes e dos interesses de estamentos sociais que vetam o futuro para alguns enquanto o garante para outros, estabelecendo uma via de privilégios, é também o palco para que se insufle a intencionalidade do Interessamento que pode garantir em processos de educação uma formação adequada ao engajamento como modificação da realidade e da verdade que para Sartre é pensada sempre como verdade devinda, isto é, que está por se fazer: “para nós a verdade torna-se, ela é e será devinda. Trata-se de uma

totalização que se totaliza incessantemente” (CRD, p. 36). Essa modificabilidade da existência humana e que é também conferida à história em seu curso, deve ser transposta ao nível de uma educação de situação que pensando as condições materiais da existência e os processos de subjetivação aí engendrados garanta uma formação cujo escopo é o próprio engajamento como condição da verdade da educação também aberta.

Afirmamos no primeiro capítulo desta tese que o fato de que para Sartre a existência humana preceda a essência, nos indica que não há um determinismo da essência para nós e para as nossas ações, pois, primeiro existimos (como condição pré-reflexiva) e só então nos definimos ou criamos uma essência (realidade reflexiva) que, no entanto, permanece aberta a revisões e revisitações, pois nada está estabelecido enquanto a existência mesma está em andamento; o que estamos tentando propor com essa relação entre subjetividade e engajamento, entrelaçados por essa condição tão aberta, é que, se considerarmos estes conceitos como fundamentais a estruturação de uma educação de situação, pelo modo como vivemos e, dirigidos pela diretividade da intencionalidade do Interessamento, poderemos garantir como papel fundamental da educação a construção de nós mesmos na mediação das relações que se compõem no mundo, e transformam-nos naquilo que queremos nos tornar, pelo engajamento nosso de cada dia.

Uma das questões mais originais e belas reivindicadas pelos filósofos do engajamento e também pelos escritores da assim chamada literatura engajada está no fato de colocar as necessidades da coletividade que se impõem ao sujeito, como algo inevitável e mesmo fundamental a nossa escolha original, mas, “é preciso também sublinhar que esse caminho de realização de si desemboca necessariamente sobre ação e a participação na vida coletiva, já que é no palco das questões sociais, políticas e intelectuais ou mesmo religiosas que se pode manifestar o sentido da escolha colocada” (DENIS, 2002, p. 33).

O engajamento amparado por uma intencionalidade que em seu sentido fenomenológico é uma tendência para..., uma direção rumo a um lugar ou objeto, faz com que uma subjetividade se alie às realidades lançadas no mundo na forma de objetos materiais ou culturais, e descubra, também como elaboração da intencionalidade, uma causa pela qual lutar, um partido no qual se filiar, uma situação concreta e histórica na qual se engajar. Acreditamos e propomos que o Interessamento é a intencionalidade que, por meio de um processo formativo, confere sentido individual ao engajamento para efetivá-lo em prática, sendo ele objeto de um processo de educação de situação.

O filósofo político Christian Ruby expõe muito bem as causas que os intelectuais do século passado elencam num possível jogo entre o papel que desenvolvem e o porquê de sua

atuação em relação a um campo social. Diz ele que “é importante fazer um apanhado dos filósofos, de suas teorias, da conversão de seus conceitos em práticas, de suas ambições, de seus erros, e dos apoios políticos (ou a políticas) que praticaram” (RUBY,1998, p. 124), pois é a adesão particular e o modo como cada qual se engajava que vai definir o próprio engajamento como uma questão teórica e prática. A educação de situação deseja fazer aparecer o engajamento como condição imprescindível da própria educação, ou intenta fazer com que a educação seja parte integrante do debate sociopolítico. A educação engajada, portanto, pode ser pensada como um meio a serviço de uma causa: que é a emancipação humana e o fruto do seu próprio trabalho e articulação política.

Nunca o termo marxiano, na 11ª tese sobre Feuerbach que diz que “os filósofos se limitaram a interpretar o mundo diferentemente, cabe agora transformá-lo” (MARX, 1974, p. 59) teve tanto sentido quanto quando do surgimento do engajamento como fenômeno circunscrito a história do século XX. A necessidade de transformar o mundo é a tônica que envolve pensadores, intelectuais e escritores, mas sempre faltou a nosso ver esse envolvimento da educação com o engajamento e vice-versa. Ao fazer uso do termo, transformado em prática pelas teorias do engajamento<sup>62</sup>, vislumbramos essa relação indispensável entre educação e engajamento. Não importa o quanto você simpatiza com as ideias de Marx ou não, nem se você é marxista, comunista, socialista, etc, mas, que houve uma conversão das teorias, dos pensamentos e da produção da filosofia em um complexo de ações, de denúncia das injustiças, de envolvimento total do pensador na situação da sociedade<sup>63</sup>, colocando inclusive sua reputação pessoal e segurança particular em jogo, numa afirmação da vida e numa luta pelo estabelecimento de um mundo melhor, através de lutas em causas políticas bem específicas, isso é indiscutível. Pode-se questionar, no entanto, a repercussão e o real sentido desses engajamentos, a intencionalidade que as orientou, e até que ponto essa novidade da circulação de conceitos e sua transformação em práticas de teor político foram de fato representativos de uma transformação, tanto das subjetividades, entrelaçadas com outras, quanto das sociedades nas quais elas se existencializaram e onde o engajamento de muitos ajudou na superação de graves e sérios problemas de ordem política.

---

<sup>62</sup> Quando utilizamos o termo teorias do engajamento, falamos da produção filosófica circunscrita às filosofias existencialista, personalista e pós-estruturalista. Afinal de contas, os pensadores mais engajados e que veicularam as ideias políticas concernentes a este conceito, fizeram parte dessas correntes filosóficas.

<sup>63</sup> São exemplos dessa conversão da teoria filosófica em engajamento político o próprio Sartre, Beauvoir, Merleau-Ponty, Camus, Aron, Nizan, Mounier, Benda, Foucault, Deleuze, Blondel, Landsberg, entre tantos outros que transformaram seus escritos teóricos ou sua literatura em causas pelas quais lutar por seu engajamento.

Quando falamos em transformação da realidade pelo engajamento numa perspectiva sartriana, estamos falando ao mesmo tempo da questão da liberdade. Como foi visto ao longo deste trabalho, a princípio, a liberdade parece ser uma questão estritamente individualista, encerrada nos muros de uma subjetividade “autossustentável”. Entretanto, o desenvolvimento da filosofia sartriana impede em seu desdobramento que a liberdade seja encarada como instância puramente subjetiva, se com isso quisermos entender uma via solipsista, embora sem a noção de subjetividade, a noção de liberdade não possa ser posta. O conceito de liberdade ganha tal estrutura e força que não há como entendê-lo a não ser como um momento do próprio engajamento. Senão, estaríamos sempre às voltas com a discussão de uma liberdade inútil, do tipo, ser livre para quê? Para nada, para qualquer coisa. Uma questão é certa: só podemos ser livres para agir, pois, “sou um existente que aprende sua liberdade através de seus atos” (SN, p. 542s). Em uma definição sartriana a liberdade é ação e toda ação “é por princípio intencional” (SN, p. 536). O engajamento é a própria ação da liberdade, é sua intencionalidade preponderante que se configura no mundo como realidade prática da liberdade e é exatamente por isso que o engajamento demanda responsabilidade e não haveria liberdade sem esse enredo completo: liberdade-escolha-ação-responsabilidade-engajamento, todos esse momento ligados entre si por uma intencionalidade que lhes acione a atividade. São momentos intrincados e enredados na mesma dinâmica.

Por essa razão vejamos agora a estrutura da liberdade no pensamento de Sartre e o que ela tem a ver com o engajamento e, conseqüentemente com o Interessamento.

### 3.3 LIBERDADE, ENGAJAMENTO E INTERESSAMENTO

No capítulo anterior acompanhamos o desenvolvimento dos conceitos nucleares da filosofia sartriana alicerçados por uma fenomenologia do ser da consciência, que nos impulsionaram a buscar as bases para o estudo do conceito que aqui estamos chamando de Interessamento, que como já vimos e esclareceremos mais a contento no próximo capítulo, é um tipo de intencionalidade. Antes de avançarmos, se faz necessário pensar o que é a liberdade e o que ela representa para podermos pensar a educação também a partir da subjetividade, onde a liberdade acontece e encontra-se com outras liberdades. Podemos nos

perguntar: quais as implicações da afirmação do conceito de liberdade em um universo onde parecemos estar cada vez mais subjugados por forças exteriores a nós e que parecem nos alijar da nossa liberdade? O que tem a ver a liberdade com o mundo no qual estamos implicados e com o nosso modo próprio de nos colocarmos nesse mundo? O que a liberdade tem que ver com o projeto fundamental da realidade humana, isto é, com nossa subjetividade?

A respeito do conceito de liberdade e em busca de pistas que possam nos ajudar a responder aos questionamentos levantados ao longo desta tese, é interessante consultar o artigo escrito por Clea Gois e Silva, intitulado *O paradoxo do homem como liberdade no Existencialismo de Jean-Paul Sartre*<sup>64</sup>, no qual ressalta as colocações deste filósofo sobre a liberdade absoluta em um mundo contingente, entendendo que liberdade absoluta aqui significa liberdade da subjetividade, absoluta no sentido do irrepetível do indivíduo. Tal compreensão de liberdade, como sendo minha, e do outro, muitas vezes tem sido substituída por afirmações fragilizadas, tais como a de uma filosofia do egoísmo, do individualismo exacerbado, ou de um subjetivismo que tenta deturpar o próprio sentido do existencialismo ou do sujeito existencial sartriano. No artigo citado, além de argumentar que Sartre já rompe com Husserl e sua noção subjetivista e idealista transcendental e, em seguida, mostrar de que forma Sartre transforma alguns conceitos fundamentais da fenomenologia em conceitos que servirão à análise existencial, nos dão uma ideia do quão complexa é a filosofia de Sartre e do quanto ele está esforçado por compreender e ao mesmo tempo ir além das clássicas afirmações e noções correspondentes a uma definição clássica da consciência. É a partir desses conceitos existenciais explorados pela fenomenologia sartriana, como por exemplo, o da colocação do problema da consciência intencional como liberdade e corpo, que já vimos no primeiro capítulo desta tese, que o paradoxo da existência humana, ou da subjetividade será defendido no artigo de Gois e Silva, onde ela apresenta a liberdade como uma realidade ambivalente e absoluta, que por si mesma, já se afirma como paradoxo, isto é, como ambiguidade, afim de que se resguarde com maior segurança a liberdade do homem em sua construção em um mundo já dado.

A liberdade, tal como Sartre a compreende e a expõe em *O Ser e o Nada*, e ao longo de toda a sua produção, é uma condição do indivíduo, um atributo ontológico seu, inalienável e absoluto. Absoluto porque só o indivíduo pode vivê-la, embora partilhe do mesmo destino que outras subjetividades. Como realidade absoluta e individual, a liberdade tem um recurso

---

<sup>64</sup> Este texto foi publicado na internet no jornal existencial, fundado por Gerd Bornheim. Disponível em: <http://www.existencialismo.org.br/jornalexistencial/jadircleaparadoxo.htm>. Acesso em 30 de maio a 4 de junho de 2017.

para não definhar no subjetivismo: a ação por meio da qual oferece sua liberdade como um dom ao outro ao compreender a responsabilidade que tem frente ao mundo e ao outro que lhe solicita. Para chegar a esta noção fora preciso que Sartre partisse de uma análise fenomenológica da consciência, referindo-se a ela como nada, como uma espécie de epicentro onde todas as ações passam e onde a possibilidade de agir e de fazer alguma coisa se resguarda, ou como ele coloca: “só pode haver Para-si enquanto comprometido em um mundo resistente. Fora deste comprometimento, as noções de liberdade, determinismos e necessidade perdem inclusive seu sentido” (SN, p. 595).

É nesse contexto que Sartre evolui seu pensamento sobre a liberdade articulando-a com a noção de situação, ou facticidade na qual o prático-inerte é como que o conceito e o gancho responsável por delinear a liberdade, ou como nos explica Luís Carlos Maciel a respeito da evolução do conceito de liberdade no pensamento de Sartre, “de uma concepção original de uma liberdade absolutamente indeterminada e gratuita, o próprio Sartre evoluiu, primeiro, para concebê-la em sua subordinação ao que chama de situação e, finalmente, para integrá-la na ideia fundamental da práxis” (MACIEL, 1986, p. 17). Isto justifica nosso capítulo sobre aquilo que seria uma descrição concreta do existente: consciência, subjetividade e individualidade, pois, nos parece que a liberdade só pode ser descrita e analisada a partir da colocação do problema da subjetividade como consciência, do *cogito* pré-reflexivo, para ser dita como aquilo que faz com que a realidade humana seja o que é ao modo de não-ser.

Por essas razões, *a priori*, a liberdade não é um fenômeno coletivo, mas subjetivo. Será coletivo quando se exteriorizar por meio do engajamento solicitado pelas mais diversas situações, pela práxis humana e sua demanda. Entretanto, a liberdade admite um movimento duplo e ambíguo, isto é, somente partindo do reconhecimento do homem como essa partícula de existência, como esse “só-um”, expressão utilizada por Mounier para se referir a individualidade (MOUNIER, 1964, p. 76), como esse ser solitário, é que podemos encontrar o princípio definidor do que seja a liberdade, que tem sua gênese na subjetividade do ser humano, bem como de sua ambiguidade, pois, embora não seja um empreendimento coletivo, ela não acontece fora dos âmbitos da coletividade, mas pelo contrário, exige a coletividade como palco fundamental do seu desenvolvimento, como podemos perceber no caso do para-si-para-outro, ou da intersubjetividade, do próprio engajamento como extensão da liberdade, pois, não é a realidade humana impessoal e universal a fonte dos valores, mas o conjunto de homens singulares e concretos, que dirigem-se rumo a seus fins próprios em situações tão únicas quanto eles mesmos, que acabam por engendrar um mundo em comum. Isto nos faz

reconhecer que todos os empreendimentos humanos, embora partam da individualidade concreta de alguém, não são puramente individuais, pois, repercutem universalmente, exigem a participação do Outro, ou lhe dizem respeito, como vimos acompanhando neste capítulo.

É ao desdobramento da gênese da liberdade, o seu prolongamento quando ela se torna engajamento, que o Interessamento pode responder se colocada como tarefa de uma educação entendida como responsável pela formação dos seres humanos e pode problematizar e sugerir aquilo que pode, ou não, compor o conjunto de atividades que mostrarão aos sujeitos seu lugar de participação no mundo.

Sobre isso, Simone de Beauvoir, partindo da análise de *O Ser e o Nada* dirá que o ser do homem é definido fundamentalmente pela liberdade, “este ser cujo ser reside em não ser, esta subjetividade que não se realiza senão como presença no mundo, esta liberdade engajada, este surgimento do para-si que é imediatamente dado por outrem” (BEAUVOIR, 2005, p. 15), é este ser que se faz a partir de uma escolha, que mesmo assim, nunca se colocará em pé de igualdade com o construído, com o que é, pois, ontológica e antropologicamente, nós somos o que não somos e não somos o que somos; portanto, seremos sempre diferentes de qualquer coisa que nos caracterize cabal e definitivamente, ou com a qual queiramos ou queiram nos qualificar. Nosso maior engano é pensarmos que somos qualquer coisa como um objeto, como uma coisa que se esgota em alguma definição, aliás, esse é o engano do homem sério, isto é, aquele que pensa que é alguma coisa, o engano do moralista.

Na filosofia sartriana, a liberdade é analisada a partir das categorias cardeais da realidade humana que são o fazer, o ser e o ter, porque sua compreensão ontológica parte do estudo da ação humana em geral e das relações entre essas categorias cardeais da realidade humana (SN, p. 535). Se a liberdade é a condição primordial da ação, que tipo de ação seria esta para, posteriormente, podermos dialogá-la com a questão de uma educação que forme para o engajamento? Não temeremos afirmar que a liberdade, ou ação de liberdade, é uma atividade que possui desdobramentos pedagógicos e educacionais, visto que a educação deve visar primordialmente a libertação dos seres humanos. Em primeiro lugar, o que é ação? E por que a liberdade só pode ser explicada pela ação? De acordo com Sartre: “Agir é modificar a figura do mundo, é dispor de meios com vistas a um fim, é reproduzir um complexo instrumental e organizado de tal ordem que, por uma série de encadeamentos e conexões, a modificação efetuada em um dos elos acarrete modificações em toda a série e, para finalizar, produza um resultado previsto (SN, p. 536).

Além do mais, toda ação é para Sartre intencional por princípio. A ação também requer uma intencionalidade própria (SN, p. 536). Em nossa interpretação e indo além do que

Sartre quis dizer, pensamos que essa intencionalidade que visa ao engajamento nós podemos chamá-la de Interessamento quando sua finalidade é esta: dar conta de uma formação cuja proposta é ação subjetiva como engajamento. Então, “a adequação do resultado à intenção é aqui suficiente para que possamos falar de ação” (Idem). Uma ação, por ser intencional, implica já o reconhecimento daquilo que falta. É nessa falta que a intencionalidade se dá. A ação abordada aqui diz respeito às decisões que o homem pode tomar, e são relativas aos acontecimentos mais diversos, que variam desde as escolhas simples, como as de executar uma tarefa ou um trabalho, até escolhas com implicações de dimensão existencial e, por isso, mais intensas em sua configuração e significação do que as simples escolhas para a realização de uma tarefa corriqueira. É preciso reconhecer com Sartre que, em relação a uma ação, “não é a rigidez ou os sofrimentos que ela impõe que constituem motivos para que se conceba outro estado de coisas, no qual tudo sairá melhor para todos; ao contrário, é a partir do dia em que se pode conceber outro estado de coisas que uma luz nova ilumina nossas penúrias e sofrimentos e decidimos que são insuportáveis (SN, p. 538). A ação, por ser humana, está implicada em uma falta, uma negatividade; nesse sentido, uma ação só é possível por meio de um ser cuja estrutura seja o nada, portanto, pelo Para-si, visto que, “um ato é uma projeção do Para-si rumo a algo que não é, e aquilo que é não pode absolutamente, por si mesmo, determinar o que não é” (SN, p. 539). Atribuindo à consciência um poder nadificador, e por isso mesmo, sendo posicionamento rumo a um fim, a liberdade só pode ser reconhecida como “liberdade do ser atuante” (Idem. p. 540). O ato é a expressão da liberdade, e como tal, é reconhecendo esse posicionamento rumo a um fim, que afirmamos o Interessamento, como aquele posicionamento próprio das subjetividades e também do ato de educar, com fins específicos e destinados a mostrar claramente quais são as possibilidades de libertação dos sujeitos nas várias frentes sociais, como construção histórica sua. O Interessamento como intencionalidade surgida no seio da liberdade que se faz no nada encontrado como transcendência entre os estados pré e pós reflexivos da consciência, encaminha-se para o engajamento, é um referencial para que se eduquem os seres humanos para compreenderem sua responsabilidade diante da ação que devem fazer, ou vivenciar, isto é, diante do engajamento que devem praticar e exercer.

A liberdade não tem essência, porque nela a “existência precede a essência” (SN, p. 541) e também porque ela não é algo de exterior ao homem, mas é o próprio homem, que como sabemos, é não-ser. Então, o problema que nos surge é o de “como descrever uma existência que se faz perpetuamente e nega-se a ser confinada em uma definição?” (SN, p. 542). Para a realidade humana seu ser livre é reconhecimento do perpétuo desprendimento de

si, haja visto que, “o homem é livre porque não é si mesmo, mas presença a si. O ser que é o que é não pode ser livre” (SN, p. 545), ao mesmo tempo, reconhecemos que em se tratando de educação um ser que já é, não é capaz de ser educado e nem é capaz de educar. A educação só é possível a nós porque somos abertos. No contrário disso, seríamos domesticados. O Interessamento é uma intencionalidade que bebe na condição aberta do sujeito porque não admite o seu confinamento. As descrições feitas por Sartre e que até aqui discutimos não visam atingir uma concepção essencialista da liberdade, mas criticar essas possíveis posições, pois, o que Sartre quer é tocar no dado singular do próprio existente; afinal, não se pode enquadrar a liberdade que o homem é dentro de um sistema, como vimos no primeiro capítulo deste trabalho e retomaremos no terceiro. Ao contrário, a liberdade que o “define” deixa ver a estrutura aberta que ele é. É o que Sartre coloca quando escreve: “Não poderia, pois, considerar uma essência da liberdade. Ao contrário, a liberdade é fundamento de todas as essências, posto que o homem desvela as essências intramundanas ao transcender o mundo rumo às suas possibilidades próprias” (SN, p. 542).

A liberdade abordada por Sartre não pode ser considerada, portanto, como uma qualidade geral dos seres humanos – no sentido daquilo que é comum ou igual em todos essencialmente – porque ela não apresenta uma natureza que sirva para um *Eu* aqui e tenha a mesma significação para alguém alhures: não se trata de uma liberdade igual em todos, embora, todo homem seja livre. O que Sartre quer dizer com isso é que a estrutura da liberdade embora seja comum aos indivíduos, ao mesmo tempo diz respeito a uma consciência singular, que é existência; então, a vivência da liberdade se dá de modo único e irrepetível, pois: “sou um existente que apreende sua liberdade através de seus atos, mas sou também um existente cuja existência individual e única temporaliza-se como liberdade” (SN, p. 543). Aqui podemos encontrar sua ruptura com a compreensão essencialista do homem.

Essa característica do humano, de não poder ser conceituado, isto é, aprisionado em definições e fórmulas, é uma de suas diferenças radicais em relação aos demais entes. Sendo indefinido, embora nominável, o homem torna-se uma estrutura aberta. Por sua condição peculiar recusa o enquadramento, mesmo quando concepções acerca do que ele é são formuladas. Do ser humano podemos falar muitas coisas, mas nenhuma dessas coisas ditas pode fixar-se num padrão de natureza aplicado a ele. A respeito disso Sayão, percebendo a estrutura da realidade humana, não passível de uma conceituação clássica e definitiva, como podemos aplicar às demais coisas ou objetos, escreve que, “Sartre suprime por completo a possibilidade de nos encontrarmos num conceito e, para ele, não estaria nisso, a saída para nossos conflitos. Se somos seres peculiares e singulares, se ocupamos um lugar diferenciado e

privilegiado diante do mundo, isso não se deve ao fato de termos uma essência e nisso um destino a ser seguido” (SAYÃO, 2006, p. 80), mas pelo fato de podermos escolher como criarmos nosso próprio caminho, mesmo que isso implique, e assim deve ser, o engajamento e a responsabilidade por outrem.

A liberdade, enquanto conceito apresenta seus próprios caminhos percorridos pelo homem como solidão, desamparo ou derrelição, pois, não temos a quem recorrer: decidimos nossa liberdade nesse ambiente de sermos nós mesmos. Isso, no sentido da liberdade subjetiva, ou da decisão que apenas o indivíduo pode tomar. Diante da vida, da existência em sua factidade, somos convidados a nos construir sem ter com quem contar, embora o engajamento desfaça esse dado puramente individual da liberdade. A decisão se passa em nós, no aspecto indissolúvel de nossa ipseidade, mas ao decidir sobre algo, o ato de decidir já deixa de ser “meu” e passa a ser de todos, como acontecimento, como influência e como campo aberto de possibilidades. Já não existe um determinismo psicológico, ao qual possamos nos agarrar para nos desculparmos, bem como não há mais a existência de um Deus que possa viver por nós essa escolha, ou a quem possamos dirigir o mérito de nossa ação, ou nos ajudar a expiar uma “culpa” que é nossa e que surge diante da responsabilidade pela realização de um projeto que é puramente individual, mesmo que logre ao fracasso, pois a liberdade não visa o sucesso, mas a ação, como afirma Sartre, “é necessário, além disso, sublinhar com clareza, contra o senso comum, que a fórmula ‘ser livre’ não significa ‘obter o que se quis’, mas sim determinar-se por si mesmo a querer (no sentido lato de escolher). Em outros termos, o êxito não importa em absoluto à liberdade” (SN, p. 595). Afirmar a morte de Deus, como Sartre o fez, e nessa moldura o esfacelamento do conceito de essência e a abolição dos determinismos é ao mesmo tempo, conceder e assegurar ao homem sua liberdade primordial através da qual ele se engaja no mundo, constrói a si mesmo e se coloca diante de outrem. As desculpas já não servem mais: o homem está diante de si mesmo, diante da crueza de sua verdade, pois: “Se Deus existisse como ente criador, seríamos nós o resultado de uma técnica, de um conceito, de uma ideia, e nisso se diluiria nossa singularidade e nossa individualidade” (SAYÃO, 2006, p. 79).

Ao tratar da liberdade não podemos deixar de lado a relação dela com a escolha, que representa na filosofia sartriana, aquele evento temporal que articula a subjetividade com a realidade, isto é, aquele momento em que pela escolha efetivamos nossa subjetividade no mundo por meio de atos; de tal forma, que não nos será possível falarmos de liberdade, sem tocarmos, direta e indiretamente, no conceito de escolha, visto que estes conceitos elucidam pra nós, tanto a temática aqui desenvolvida, como as implicações de debater a liberdade no

âmbito educacional. Por isso tratamos do engajamento como elemento que implica uma escolha que a nossa condição ontológica de seres livres nos exige.

#### 3.4 DEFINIÇÃO PRELIMINAR DO INTERESSAMENTO NO HORIZONTE DO ENGAJAMENTO E DA LITERATURA

Acompanhando a filosofia de Sartre encontramos muitos horizontes de significação do que vem a ser o engajamento e uma liberdade comprometida, sobretudo, com a libertação dos outros, pois, ninguém pode querer-se livre sem querer ao mesmo tempo a liberdade de todos, tendo que trabalhar para que essa mudança, ou essa modificação profunda da realidade aconteça.

Mesmo tendo feito o grande esforço de demonstrar o seu pensamento a respeito do engajamento em obras com o peso da *Crítica da Razão Dialética*, e também ao longo de outras produções, entre elas as que compõem o que convencionou-se chamar entre os especialistas de Teatro de Situações, o pensamento de Sartre transformou-se num corolário denso e profundo sobre o engajamento.

O que queremos chamar à atenção é que concomitante a sua produção filosófica, não podemos deixar de lado a produção literária de Sartre que marcou aquilo que especialistas chamam de literatura engajada, que é aquela que está preocupada muito mais com o acontecimento e as lições que o campo político da vida pode ensinar do que com o campo simbólico e atemporal do sentido clássico que a literatura tem e comporta. E o escritor engajado é aquele que intenta participar, não simbolicamente, mas plena e diretamente do processo revolucionário que acontece a cada dia entre nós e, “para que a literatura seja um autêntico empreendimento de mudança do real, é preciso que o escritor aceite escrever para o presente e queira em nada faltar com o seu tempo” (DENIS, 2002, p. 38s), ou como coloca Sartre “já que o escritor não tem nenhum meio de se evadir, nós queremos que ele abrace estreitamente a sua época; ela é a sua chance única: ela é feita para ele e ele é feito para ela” (*Sit II*, p. 12).

Sartre mostra, assim, que um escritor engajado “é interessado e o que quer que ele faça, é marcado, comprometido, até no seu mais longínquo refúgio” (Idem, p. 12). Mais acima, neste mesmo capítulo de nossa tese, mencionamos a filosofia personalista encabeçada

por Mounier e Landsberg como marcos do engajamento; isto foi feito, pois um fato que nos permite dialogar o pensamento sartriano com o personalista, se arvora no motivo de que “Sartre herda do personalismo a dimensão voluntária e refletida” (DENIS, 2002, p. 36) do engajamento. No ensaio *O que é a Literatura?* Sartre escreve que “um escritor é engajado assim que ele se encarrega de tomar consciência a mais lúcida e mais integral de estar comprometido, quer dizer, assim que ele faz passar, para ele e para os outros, o engajamento da espontaneidade imediata ao refletido” (SARTRE, 1989, p. 84).

Esta passagem sartriana nos indica de modo bastante direto a afirmação de nossa tese, pois, ousamos dizer – e o acreditamos – que a educação, pelo seu caráter de expor os homens à reflexão, mediada por diversos processos, entre eles o pedagógico, pode elevar o ser humano, de seu aspecto pré-reflexivo, onde seu modo de ser primordial se manifesta e direcioná-lo para o modo reflexivo que se compromete pelo engajamento a partir de uma intencionalidade específica chamada de Interessamento e que surge a partir do significado do engajamento como interesse e comprometimento subjetivo daquele que se engaja. Em outras palavras, o Interessamento é um tipo de intencionalidade da consciência que se compromete no engajamento e postulamos e defendemos que ele deve ser uma tarefa da educação, do desenvolvimento e manutenção do seu processo como abertura e continuidade.

A formação para o engajamento, ou, a educação ocupando-se do engajamento, só nos parece mais viável por via do Interessamento que é a intencionalidade própria para dar conta, no âmbito do processo educativo e pedagógico, das exigências que o engajamento possui e procuramos descrever neste capítulo.

Mencionamos também, neste mesmo capítulo que existem os impasses do engajamento, cujo principal empecilho seria a constatação de que aquele sujeito que não se engaja, faz já uma escolha por um modo de engajamento, pois, não engajar-se, ou não escolher uma posição, ou não tomar uma direção, é um modo de se engajar também, pois, um lado está sendo escolhido, ainda que disfarçado de não-ação. Falta aqui essa consciência lúcida e integral do que é estar comprometido. Benoit Denis, explicaria esse impasse do engajamento comentando a filosofia de Sartre nos seguintes termos: “pode-se adiantar que existe uma possibilidade de desengajamento, que consistiria para o escritor em escolher o silêncio” (DENIS, 2002, p. 37) e para quem não escreve, consistiria nas muitas formas que existem travestidas de indiferença, ilustrada, por exemplo, pelo ato de lavar às mãos frente às escolhas determinantes para a mudança efetiva do mundo. Ainda assim, o sujeito continua responsável, embora pense que esteja ileso e alheio à situação. Essa realidade pode gerar indolência e insolência.

O Interessamento, como uma intencionalidade que permite formar sujeitos para o engajamento se ocuparia então, de maneira até mais atenciosa, deste objeto, isto é, do desengajamento, ou não-engajamento, deste possível desinteresse, ou dessa consideração que colocaria o aspecto de comprometimento do engajamento em suspensão mediante a dimensão reflexiva do trabalho educativo. Pondo-se essa consciência de alheamento ou de pré-comprometimento sob a luz da intencionalidade de Interessamento acreditamos possibilitar, de algum modo, alguma efetividade ao exercício do engajamento como questão eminentemente pedagógica e educacional, porque debatida e compreendida, transforma, como resultado seu, a vida singular dos sujeitos implicados na paixão do instante.

É pelo Interessamento, como intencionalidade que media os processos de engajamento com as subjetividades, que acontece o que nomeamos de educação de situação, pois, seu cerne, sua razão de ser e seu palco são os acontecimentos que nos espreitam e se precipitam sobre nós, mas que somos nós mesmos que os fazemos enquanto obra coletiva, de determinada maneira.

Para confirmarmos a tese que postula o Interessamento, partimos da compreensão de que o engajamento é, “como Sartre o concebeu, caracterizado essencialmente como tomada de posição refletida, consciência lúcida do escritor de pertencer ao mundo e vontade de mudá-lo” (DENIS, 2002, p. 37s), e o próprio Sartre afirma em *O Ser e o Nada*, que “não poderia ser de outro modo, já que toda ação deve ser *intencional*: com efeito, deve ter um fim, e o fim, por sua vez, refere-se a um motivo” (SN, p.540, grifo do autor). No entanto, cremos que esta consciência lúcida não deveria pertencer somente ao escritor, mas, a todos os entes subjetivos, sobretudo, os sujeitos implicados pela educação e por ela em processos pedagógicos que elucidariam a si mesmos o seu projeto e sua condição de serem liberdade e de encarar o mundo onde as condições materiais da existência são determinantes e compõem o jogo de subjetivação, a depender das circunstâncias que abraçam os seres humanos. A consciência reflexiva do engajamento se faria no hiato preenchido pelo Interessamento que busca alimentar-se da condição pré-reflexiva dos sujeitos para alicerçar seu compromisso atravessado pelo refletido, na situação fática do mundo da vida.

Além do mais, o Interessamento como intencionalidade que através da educação forma para o engajamento está amparada por uma espécie de vontade de participação ativa. Essa vontade só ocorre no modo reflexivo da consciência e por isso exigiria os auspícios de um processo formativo, que prepare também pela reflexão o engajamento como atividade, pois, “nunca se encontrará, nunca se compreenderá o que é a invenção do homem se tomarmos a pura práxis fundada sobre uma consciência clara; é preciso que haja por trás disso elementos

de ignorância para oferecer uma possibilidade de invenção” (SARTRE, 2015, p. 54), mas também considerando a tradição a qual Sartre se filia de que há uma dimensão voluntária e reflexiva própria a uma consciência de engajamento, pois, o homem engajado “é aquele que se encarrega de tomar a consciência a mais lúcida e a mais integral de estar comprometido, quer dizer, assim que ele faz passar, para ele e para os outros, o engajamento da espontaneidade imediata ao refletido” (SARTRE, 1994, p. 84), como já citamos acima, pois, esta é uma atividade da educação que pode promover e assentar o aspecto refletido e necessário à prática ou desenvolvimento do engajamento.

Isto significa para nós que é entre as regiões cindidas da consciência que Sartre chama de pré-reflexivo ou não tético e reflexivo ou tético que uma construção da atividade do engajamento pode ser construída se contar com a participação de uma intencionalidade específica que concretize sua realização. Contudo, pensamos e defendemos que o lócus para essa realização e sensibilização para o engajamento é a educação por meio do Interessamento que propomos. É a esta definição que dedicaremos o próximo capítulo desta tese.

#### 4 DEFINIÇÃO DO CONCEITO DE INTERESSAMENTO

No início desta tese apresentamos um estudo sobre a subjetividade e, antes de abordá-la tal qual foi pensada por Sartre, fizemos um levantamento deste conceito no pensamento de Kierkegaard e sua noção do paradoxo existencial da decisão e da verdade subjetiva. No mesmo capítulo, aprofundamos os fundamentos existenciais da subjetividade em Sartre e dialogamos sua filosofia com possíveis fundamentos de uma educação existencial que, alimentada por seu existencialismo, levou-nos ao conceito de Educação de situação. A escolha por iniciar o caminho recorrendo ao pensamento do dinamarquês se deu pela ênfase que ele próprio concedeu a ideia de indivíduo e subjetividade, reconhecendo nesses conceitos, com o mesmo sentido, as categorias centrais da filosofia. E, por que não pensar no indivíduo e na subjetividade como categorias centrais da educação, ou de uma filosofia existencial da educação? Essa compreensão de subjetividade, profundamente importante para o existencialismo foi também imprescindível para dirigirmos nossa especulação à fundamentação de uma filosofia da educação que contemplasse o indivíduo como a preocupação maior de um processo pedagógico, afinal, a educação é sempre dependente de um conceito de ser humano ou de subjetividade, como afirmamos no primeiro capítulo.

Indicamos que Kierkegaard apresentou em sua filosofia uma oposição aos sistemas objetivos de filosofia, visto que estes consistem num ajuste do indivíduo aos modelos de racionalidade e verdade já estabelecidas e sistematicamente organizadas, e que a existência, ao contrário, consiste em opor-se as definições e determinações do sistema. E ela o faz ao colocar-se como angústia e liberdade. Ao pensar no questionamento da relação sujeito-objeto pela subjetividade que reivindica a verdade para si como algo que lhe diz respeito existencialmente, de uma tomada de consciência individual, cuja autonomia não é abstrata, mas fruto de uma relação entre sua subjetividade, a situação e a intersubjetividade, que questiona frontalmente a relação de verdade como sendo substância; quando compreendemos que o aspecto central do pensamento de Kierkegaard é uma oposição ao tratamento científico objetivo, também universal e impessoal, isto é, do sistema como ameaça a existência pessoal; quando reconhecemos como um possível equívoco da filosofia o seu exagero ao tratar da objetividade, reivindicamos com o uso da filosofia de Kierkegaard a centralidade da subjetividade no debate a respeito do instante paradoxal da decisão, pois, o Interessamento – conceito que propomos – tende na direção da paixão interessada pelos atos de decisão e engajamento que podem ser vivenciados em decorrência de um processo educacional ou

pedagógico, que diz respeito ao sujeito individual. A oposição da subjetividade posta por Kierkegaard ao confrontar o sistema prepara as bases enquanto argumento para aquilo que Sartre propõe e nos leva a reconhecer a partir do aspecto subjetivo, que a existência ganha uma dignidade que assegura ao sujeito sua própria construção no mundo, pois lhe devolve a liberdade alijada em processos de domesticação e alienação, ao mesmo tempo em que mostra essa tarefa de fazer-se a si, como algo inalienável e de estrita responsabilidade sua, porém, amarrada a condição da situação.

Depois dessa menção a Kierkegaard, discutimos sobre a possibilidade da relação entre o pensamento de Sartre e uma teoria da educação; questionamos se é cabível segundo o seu pensamento a fundamentação pedagógica de uma filosofia existencial da educação. E para isso recorremos a estudos recentes que apontam para esta possibilidade como algo possível, viável e reconhecido<sup>65</sup>. Uma fundamentação da educação ou da pedagogia poderia ser colocada considerando-se uma relação entre as mesmas, o que elas representam e o pensamento sartriano? Desembocamos, assim, através dessa análise, no que chamamos de educação de situação, que é aquela que articula a realidade vivida e concreta com o sujeito por ela responsável e que a faz enquanto componente da história em sua totalização em curso, tanto porque ele lhe cria como por que lhe projeta no horizonte de sua condição ontológica e existencial. Em seguida, passamos a nos dedicar a fundamentação do conceito de engajamento, analisando-o sempre em aproximação com a educação e a intencionalidade de Interessamento.

Portanto, ratificamos aqui a ênfase, em primeiro lugar, na subjetividade individual, como ponto de partida para o Interessamento. Pois, o indivíduo deve ser analisado em primeiro lugar, ele é a referência para uma educação de situação. Afinal é para ele que importa qualquer processo de formação e direção ao outro a partir disso. Essa compreensão que percebemos já estar presente na filosofia de Kierkegaard, e depois aprofundada pelo próprio Sartre, nos ajuda a estabelecer as bases para o Interessamento que, como estamos propondo, é uma intencionalidade que, embora apareça nos limites da estrita individualidade, por entrar em atividade na consciência de cada sujeito em particular, desde que mediada por processos de educação, como algo que se passa nesse universo existencial, particular e finito, porém, considerada através daquilo que nos dão as relações sociais, entre as quais a educação cumpre importante papel, considerando-se também as dimensões pré-reflexivas e reflexivas

---

<sup>65</sup> Ver a este respeito os artigos *A filosofia sartriana como fundamento da educação*, de Bonnie Burstow; *Revolta e liberdade: Sartre e a educação*; *Algumas considerações sobre a educação em Jean-Paul Sartre*, ambos de Walter Matias Lima; *Existencialismo e educação – a filosofia sartriana como fundamento pedagógico?* De Luciano Donizetti da Silva, para citar alguns.

da consciência, tal como Sartre apresentou tanto em *Ser e o Nada*, quanto na conferência *O que é a subjetividade?*, e, considerando-se ainda que Sartre alia-se a uma tradição filosófica que considera o engajamento como algo que deve ser refletido (DENIS, 2002, p. 36) e, elencando as possibilidades do pré-reflexivo tornando-as temas de uma educação de situação que favoreça a atuação dos sujeitos no campo do engajamento, apresentamos o Interessamento enquanto intencionalidade que enseja uma perspectiva de processo educacional e pedagógico para o engajamento. Evidentemente, utilizamos o termo pedagógico nesta tese como sinônimo de educação ou do que é educativo, por acreditamos e defendermos que “o pedagógico aponta para novas significações da experiência” (LIMA, 2004, p. 18).

Já que visa o interesse do indivíduo pelo mundo em situação como algo a ser feito por ele e em colaboração com a pluralidade dos sujeitos singulares existentes, o Interessamento enquanto intencionalidade fenomenológica com fins pedagógicos compromete-se com o engajamento. Este pode ser aprendido, cultivado, desenvolvido nas relações de educação, formais ou informais; contudo, sem uma intencionalidade que vise o engajamento como objetivo e, por que não, como habilidade a ser desenvolvida, caberá a outras instâncias de transformação humana dar cabo a essa possibilidade de que o engajamento componha o repertório de uma educação que permeie o itinerário das subjetividades.

Visto que a práxis intersubjetiva tem um alcance performativo, portanto, de caráter formador e educativo, cabe perguntar se não haveria uma intencionalidade própria para dar conta da existencialidade dos sujeitos implicados em processos de educação e de sua formação para o engajamento na condição advinda da práxis entre educação e situação, isto é, das relações de formação com as circunstâncias previstas pela inteligibilidade da história e da razão dialética? Sobre isso, trabalhamos especificamente no segundo capítulo desta tese.

Para enfatizar a proposta de nossa tese ressaltamos aquilo que se passa fenomenologicamente na consciência do indivíduo, que é puro fluxo e constitui sua subjetividade. A colocação dessa particularidade individual, subjetiva, concreta e íntima, desse aspecto fundamental da condição existencial, é também o suporte através do qual os sujeitos podem elevar-se para as relações de intersubjetividade, portanto, podem construir com os outros, atos de compromisso, de engajamento, que estão previstos na inteligibilidade da história como algo a se fazer de acordo com a proposta da filosofia sartriana, já que Kierkegaard não discutiu tais questões. Entretanto, de acordo com Bicudo e Martins, Kierkegaard se opõe a objetividade “por ser ela perigosa à existência humana, tornando-a mesmo impossível” (BICUDO; MARTINS, 2006, p. 30). Acercar-se da objetividade é retirar da vida o seu acontecer gratuito, o risco e a incerteza que a envolve, sua contingência. Aliás,

de acordo com o existencialismo de Sartre essa relação entre contingência e necessidade é o palco da liberdade, é o mesmo que dizer que sem essas incertezas, sem as vicissitudes de todo o tipo, as ameaças que sobre nós recaem, a liberdade não tem como constituir-se. Outra dimensão importante contida na crítica da subjetividade nesta tese foi a de que conhecimento objetivo e/ou científico é incompatível com o projeto de liberdade, pois aquele tenta enquadrar esta num sistema, afinal, “a tendência, para a objetividade, pela aplicação do método científico, pulveriza o pensamento do homem, fazendo-o crer que é capaz de se compreender, assim como aos seus semelhantes, por intermédio das ciências” (KIERKEGAARD, 2013, p. 208). Com isto acreditamos que o ser humano é muito mais que um sistema científico ou filosófico, ou seja, por mais que queiramos dominar sua existência através da reificação dos sistemas racionais, ela sempre escapará, por ser subversiva e promover sempre um tipo de lacuna, algo por se fazer, e isto é uma condição ontológica do sujeito, que o torna, inclusive, capaz de produzir o novo e, graças ao que Sartre chama de caráter nadificador da consciência humana, isto é possível no horizonte de uma antropologia filosófica e social, mas também e, sobretudo, no horizonte de uma pedagogia e de uma filosofia da educação, cujo sentido está em sempre produzir novos conceitos pra dar conta da inesgotabilidade da realidade.

Há, no pensamento de Kierkegaard, um tipo de movimento que dirige a existência para atos de comprometimento existenciais, não políticos, que são distendidos em três estágios (estético, ético e religioso). Para ele, deve haver no sujeito, enquanto condição primeira, uma espécie de boa vontade para conhecer, reconhecer e decidir tomando como horizonte essas três dimensões da existência, para que haja o verdadeiro salto existencial, alcançado pela subjetividade no aspecto mais íntimo e particular que se daria no estágio religioso. Aqui, não seguimos este aspecto religioso da doutrina de Kierkegaard, pois, diz Sartre, “podíamos nos perguntar se Kierkegaard não arrastaria seus leitores para as profundezas da subjetividade com o único objetivo de levá-los a descobrir aí a infelicidade do homem sem Deus?” (CRD, p. 26). Não queremos incorrer no risco de convencer alguém de uma verdade de fé, ou de qualquer tipo de verdade. Mas mostrar de que maneira, em momentos únicos de decisão é a nossa subjetividade individual que se evidencia, é somente com ela que contamos, em derrelição, ou seja, em solidão absoluta. Para Kierkegaard, a compreensão da existência passa pelo comprometimento do indivíduo com o bem e com a autenticidade de sua escolha forjada na angústia.

Compreendendo a educação de situação como algo existencial, que também supõe a autocompreensão do sujeito e sua inserção na sociedade, esse momento de evidência da

subjetividade deve ser ressaltado a fim de que o Interessamento apareça como condição de intencionalidade movente do sujeito para o reconhecimento do que mais importa a esse processo de autocompreensão, inserção social engajada, lembrando que esse autoprocesso não tem nada a ver com uma autonomia abstrata forjada numa essencialização da realidade, mas em algo concreto e evidenciado por uma singularidade arraigada no mundo, e direcionada para além de si, portanto, catapultando-a para o outro.

Essa ênfase na individualidade que reivindicamos para este trabalho nos mostra que a possibilidade que o homem tem de integrar suas percepções do mundo e de si, a realidade por se fazer, constitui, ao mesmo tempo, uma propriedade inerente e decorrente do seu poder cognitivo, mas não restrito a ele. Tal capacidade é o que permite aos seres humanos perceberem de forma estritamente individual, pessoal e particular, a realidade e apropriar-se do conhecimento de maneira idiossincrática. Daí, a importância da relação entre o *cogito* pré-reflexivo e o *cogito* reflexivo. Isto também quer dizer que **o conhecimento se apresenta como sendo específico para aquele que conhece**, como dependência da sua situação no mundo, da sua vivência específica, de sua capacidade de escolha e seu poder de decisão. O homem expande o conhecimento existencial reflexivamente, porém, como condição da pré-reflexividade. E é por isso que o Interessamento se tornaria uma exigência a uma educação de situação cuja finalidade é um processo pedagógico para o engajamento, pois, tornaria temático aquilo que não é tético, traria para o reino da reflexão aquele aspecto primordial de pré-reflexividade que estaria na base dos atos de engajamento, visto que o modo em que existimos é também a forma que nosso engajamento assume.

No que diz respeito à pedagogia aplicada, as ideias de uma filosofia existencial da educação podem ser incorporadas aos estudos das teorias de currículo, de formação de professores, didática e métodos de pesquisa. Disso nos dá uma prova o extenso estudo realizado pelos professores Howard A. Ozmon e Samuel M. Craver, ambos docentes da Universidade da Carolina do Norte, Estados Unidos. De acordo com eles, a educação no modelo existencial questiona, sobretudo, a ênfase dada por alguns educadores no ajustamento aos modelos, isto é, à domesticação proposta pela educação humanista. O fato de colocar isto em discussão, questionando estruturas já solidificadas é um papel e tanto para a filosofia existencialista e para uma filosofia existencial da educação. De acordo com os autores citados:

O primeiro desejo da maioria dos existencialistas é uma mudança em nossa atitude com relação à educação. Em vez de vê-la como algo com o qual um estudante é preenchido, comparado ou encaixado, o existencialista sugere que primeiramente olhemos os estudantes como indivíduos e que permitamos que assumam um papel positivo na formação de sua própria educação e vida. Cada estudante traz para a escola uma carga de experiências que influenciarão suas decisões pessoais, mas, de um modo geral, os existencialistas exigem que as escolas sejam locais livres nos quais os estudantes sejam encorajados a realizar coisas porque querem (OZMON; CRAVER, 2004, p. 258).

Como sabemos, Kierkegaard não apresenta nenhum projeto diretamente relacionado à educação e que, portanto, contenha uma proposta pedagógica, mas, apresenta uma teoria sobre o ser humano e ao tratar da existência como individualidade, toca no ponto nevrálgico para qualquer teoria da educação que se pretenda coerente, a saber: a subjetividade. O que nos faz pensar em uma estrutura da educação que deva ser centralizada no sujeito. Nós reconhecemos que há um aspecto no pensamento de Kierkegaard que tenciona a experiência da formação do sujeito para o projeto em desenvolvimento que é a vida de cada um. Ou seja, para Kierkegaard o mais importante é o poder que cada um tem de desenvolver, do melhor modo possível, a si mesmo se assim o desejar. Reconhecendo e permitindo-se ser energia, paixão e poder de decisão, o indivíduo poderá se tornar qualquer coisa que deseje. Já em Sartre, a educação poderia ser uma facilitadora desse desenvolvimento e não uma definidora. Entretanto, pensamos que esse desenvolvimento de si como subjetividade implica um comprometimento do sujeito com a realidade que o circunda. Mas, de que modo se dá esse comprometimento?

É evidente que essa noção de educação existencial apresentada acima, é totalmente contrária à visão sistemática, tecnicista e também científicista que também envolve a educação, e na qual, se considerarmos práticas pedagógicas específicas, as escolares, por exemplo, onde as crianças são tratadas tal qual produtos, ou como bem reconheceu Freire, depósitos ou hospedeiras para ideias que são dos outros (FREIRE, 2005, p. 82), isto nos mostraria que, quando indivíduos são forçados a alimentarem sua existência de acordo com modelos pré-estabelecidos, eles se desenvolverão segundo esses planos e não haverá muita conquista para a própria dimensão existencial de sua subjetividade, para a sua liberdade e para o aspecto da sua construção, bem como ao seu comprometimento livre no mundo, pois, até mesmo um *script* de engajamento lhes será dado de antemão à revelia de sua leitura própria da história e da sua inserção específica nela, o que deveria ocorrer não como quem se acomoda a ela, mas como quem a faz. Se o engajamento for algo a ser apenas encontrado,

nesse caso, o oprimido continuará cúmplice do opressor<sup>66</sup>. Acreditamos, portanto, que o engajamento é algo a ser reflexivamente desenvolvido, sob pena de perder seu caráter de compromisso refletido por sujeitos.

Nossa leitura e interpretação de Kierkegaard e Sartre, nos deram as bases ou a fundamentação necessária para a compreensão do que pode vir a ser o Interessamento no modo como o propomos. A princípio, nos baseamos no modelo de uma possível educação existencialista que nos ensina que, em relação à produção/construção do conhecimento só deveria ser considerado enquanto “efetivo” aquele conhecimento construído pelo próprio sujeito, apropriado por ele, e intencionalmente significado e ressignificado, portanto, gerando entre o conhecimento e o sujeito uma relação de importância, isto é, que para ele importe existencialmente (OZMON; CRAVER, 2006). Mesmo quando mediados pelos diálogos e as vivências do sujeito no mundo e os conteúdos elegidos pelos especialistas, o conhecimento só deveria ser considerado efetivo quando, de fato, importasse aos sujeitos de modo a suscitar compromissos, criar projetos por sua própria liberdade e atos de engajamento reais, compondo o itinerário de formulação da história que está por se fazer. Afinal, nesta perspectiva, a verdade só é verdade quando o ser subjetivo dela se apropria ou, mais importante, o cria; dito de outra forma: é possível que um conteúdo em construção seja exposto várias vezes e pode mesmo ocorrer que o sujeito esteja informado sobre tais conteúdos e assuntos, “mas, só se apropriará deles quando puder manter suas emoções e suas convicções sobre o que conhece e quando nenhum outro poder externo possa vir derrubá-los sem que ele os reconsidere” (MARTINS, 2006, p. 41).

As alterações feitas acima e colhidas, num primeiro momento, do pensamento de Kierkegaard nos fizeram saltar para a compreensão do que Sartre pensava acerca da subjetividade, que ao trazer a categoria da liberdade e colocá-la como o fundamento da subjetividade, visto que ela “se encontra revestida da característica ontológica de ser o seu próprio nada” (LIMA, 2004, p. 26), nos aponta um caminho para a afirmação do indivíduo entendido enquanto algo semelhante a uma obra de arte, isto é, que em sua base é pura invenção e criatividade, portanto, aberto, ou como ele mesmo demonstra, carrega em seu ser uma espécie de aventura criativa que nos mostra essa responsabilidade em escolher o que se quer ser e de que modo se quer ser: “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 que faz” (SARTRE, 1987, p.

---

<sup>66</sup> Analogia com o texto de Paulo Freire, *Pedagogia do Oprimido*, 2005.

9). Só que essa aventura de se fazer tem um preço a ser pago, que é a responsabilidade, pedra de toque de todo engajamento comprometido e comprometedor.

Essa dimensão da subjetividade aberta e responsável por sua tessitura é grandiosa, sobretudo, quando a relacionamos a verdadeira dimensão de seu engajamento e em seguida, correlacionamos esses achados com uma proposta teórica para discutir processos de educação. Diz Sartre que, “o homem faz-se; ele não está pronto logo de início; ele se constrói escolhendo a sua moral; e a pressão das circunstâncias é tal que ele não pode deixar de escolher uma moral. **Só definimos o homem em relação a um engajamento**” (Idem, p. 18, grifo nosso). Um processo educacional que considere o engajamento não se isenta da situação através das quais os homens inscrevem suas biografias no signo da história criando uma – ou muitas – redes de colaboração intersubjetivas que impedem as relações humanas de ruírem. Talvez não fosse tão impertinente parafrasearmos a última frase grifada de Sartre e expressarmos que definimos o homem em relação a um processo que lhe educa e lhe subjetiva, desde que o sujeito desse processo se aproprie e que, no final das contas, se engaje. Afinal, o homem sempre está diante de sua liberdade e daquilo que querem fazer dela, se ele o permitir. Não é muito importante o que querem fazer de nós, mas o que fazemos com isto que querem fazer de nós. A educação pode ajudar o ser humano a compreender esses mecanismos do engajamento existencial e auxiliá-lo a afirmar-se responsabilmente engajando-se e ao mesmo tempo, dando conta da construção de sua subjetividade.

Ora, as exigências próprias do compromisso e do engajamento na tessitura dos processos de subjetivação não deveriam ser trazidas para o âmbito do debate educacional implicado em processos pedagógicos, visto que, “aprender é uma correspondência entre significação da práxis e a situação histórica em que estamos inseridos e que educar é um processo pelo qual nos transformamos compreensivamente ao reconstruirmos nossas experiências dando-lhes novas significações e ensejando novas práxis (LIMA, 2004 p. 70)? De que maneira poderíamos dar conta desse debate como parte constitutiva de processos educacionais que teriam como alicerce, objetivo e resultado, mostrar aos indivíduos que eles são mais do que sistemas e programas, pelo fato ontológico de serem livres e poderem se engajar por sua condição subjetiva em projetos políticos e amplos? Acreditamos que, para trazer a discussão da existência como subjetividade, liberdade, e o problema da ação humana como engajamento e responsabilidade por uma construção de si e dos outros, bem como do mundo em situação, da inteligibilidade da história, seria necessário pensar em um tipo de consciência que permearia os processos intencionais de educação voltados para a formação do engajamento como questão estritamente pedagógica. É essa consciência, advinda da

intencionalidade específica de formação para o engajamento via processos educacionais que chamamos de Interessamento. E, definimos que o Interessamento só pode ser aplicado em uma educação de situação, de acordo com nossa proposta.

Até aqui, tentamos relacionar o princípio de individuação da subjetividade e a importância de existir concretamente, com a educação. Por que é tão importante ser indivíduo, isto é, ser existente? Para esta teoria do Interessamento, para uma educação de situação, consideraremos como grave perigo a generalização dos sujeitos através das práticas educacionais que deságuam numa educação do rebanho ou para a domesticação. Ao que sabemos, esta crítica a uma educação de rebanho está presente no pensamento de Nietzsche – aliás, muito bem exposta no seu magistral *Assim Falava Zaratustra (2014)* –, que não contente em fazer tal denúncia, ainda estabeleceu fortes críticas à ciência, a cultura, aos costumes, a religião e a moralidade, concedendo aos seus escritos uma força que rompe com o padrão de verdade estabelecido pela filosofia, pela ciência e pela educação tradicionais.

No tocante à domesticação, na qual a educação pode encerrar-se ideologicamente, podemos acionar muitos teóricos para lhe prestar um testemunho contrário. A teoria crítica de Frankfurt, Adorno e a questão da emancipação da educação (ADORNO, 2012), Hannah Arendt e a proposição da esperança que surge com o novo que adentra no mundo e a responsabilização perante a educação como cuidado com os jovens (ARENDRT, 2009), a teoria pedagógica de Paulo Freire (FREIRE, 2008; 2008; 2011a; 2011b), de Moacir Gadotti (GADOTTI, 2006; 2010), de Demerval Saviani (SAVIANI, 1982; 1999), de Pablo Gentili (GENTILI, 2004), de Miguel Arroyo (ARROYO, 2012), entre outros, que buscaram outras formas de pensar a educação e os sujeitos ao intuírem e apresentarem para ela modelos que rompem com os sistemas estabelecidos pondo-se a favor de maior liberdade e libertação dos seres humanos. Nesta tese, não teremos como apresentar em detalhe cada uma dessas referências, mas apenas citá-las assim, genericamente, afinal, elas não são o foco e objeto de nossa discussão, mas ilustram avanços importantes no tocante a teoria da educação que servem a contento para o debate estabelecido em nossa pesquisa, por apresentarem novas possibilidades para o debate educacional.

Se trouxermos a filosofia de Sartre para o campo de uma filosofia da educação e do debate pedagógico de modo a compor uma filosofia existencial da educação, perceberemos que seu pensamento confirmaria uma postura crítica em face da educação e sua intencionalidade de formação humana, e permitira trazer a esta conversa uma compreensão mais alargada acerca da responsabilidade e do interesse implicados nos sistemas educacionais vigentes, pois:

Sendo o tema da *educação* questão premente em nossos dias, principalmente quando se consolidam as propostas neoliberais em educação e o acesso à educação como um direito universal e efetivo está cada vez mais ameaçado, a obra de Sartre torna-se um instrumento de reflexão e de guerra contra esse lado obscuro do que alguns chamam de pós-modernismo, ajudando na construção de uma práxis crítica que enseje o processo de emancipação do homem (LIMA, 2004, p. 21. Grifo do autor).

O entendimento de nossa realidade existencial como abertura e contingência talvez possa servir de referência contra o engessamento das posturas pedagógicas e dos currículos fechados em autoritarismos e subservientes as políticas de estado que mais tem a ver com a manutenção do *status quo* do que com sua superação e a emancipação concreta dos seres humanos. É preciso não só superar o homem, como propôs Nietzsche (NIETZSCHE, 2014, p. 14), mas superar os modelos instituídos pelos próprios homens, criados por eles, mas que tanto lhes sufocam, oprimem e aprisionam, afinal, se o ser humano tudo criou, cabe a ele tudo transformar.

#### 4.1 O CONCEITO DE EDUCAÇÃO DE SITUAÇÃO

A nossa tese, ao realizar a exploração dos conceitos de subjetividade e engajamento, com a finalidade de definir e descrever o que é o conceito de Interessamento, deparou-se com a proposição de outro conceito inédito: o de Educação de Situação, conceito formulado com base no termo ‘situação’ utilizado por Sartre desde o *Ser e o Nada*, para referir-se a condição histórica, temporal e concreta dos indivíduos, e continuando na *Crítica da Razão Dialética* como a atuação, isto é, como práxis dos sujeitos numa época determinada que parte do presente em direção ao futuro, sugerido na seguinte passagem, sobre a atividade e a finalidade da escrita engajada: “entendeu-se ‘Escrever para sua época’ como se significasse: escrever para seu *presente*. Mas não: é escrever para um futuro concreto delimitado pelas esperanças, pelos temores e pelas possibilidades de ação de todos e de cada um” (SARTRE, 1990, p. 31. Grifo do autor). A noção de situação apontada por Sartre em *O Ser e o Nada* e a proposta de

uma filosofia da educação também fundamentada através do seu pensamento, nos deram as chaves conceituais para estabelecer o que chamamos de educação de situação.

Se considerarmos algumas implicações teóricas que envolvem a educação e sua relação com a realidade política e concreta, vemo-nos na obrigação de lembrarmos de outras teorias, como as que foram citadas na página 151 desta tese, entre outras tantas que poderíamos mencionar, que nos mostram que há uma relação indispensável e importante entre a educação e a realidade, entre a educação e a sociedade, ou entre a educação e o viés político da realidade. Todas essas questões, se considerarmos os aspectos hermenêuticos do pensamento de Sartre compõem o que chamamos de elementos de situação fática; mas, nenhum dos autores mencionados acima elevou a educação à categoria de educação de situação e nem demonstraram de que modo a situação, como algo que se produz na história por subjetividades engajadas em projetos comuns, pode estar fundamentalmente ligada, intrínseca e extrinsecamente, à educação. Compreendemos, portanto, que a relação da educação com a realidade, proposta nas teorias mencionadas, ainda não exprime de modo devido o que vem a ser uma educação de situação, visto que elas não contêm sua expressão no nível de uma noção de subjetividade que encontra no engajamento a sua continuidade, como algo próprio da condição do fazer subjetivo, que se realiza à medida que escolhe os empreendimentos nos quais engajará sua existência, e os elementos para expandir a natureza da educação. Como diz Sartre, “o ponto em que melhor reconheço a subjetividade é nos resultados do trabalho e da práxis, em resposta a uma situação. Se posso descobrir a subjetividade será por uma diferença existente entre o que a situação costuma exigir e a resposta que lhe dou” (SARTRE, 2015, p. 40). Uma educação de situação toma para si o desenvolvimento dos processos de formação bem como das exigências de uma subjetividade engajada, fincada na história e no movimento das necessidades engendradas pela própria situação como construção humana, isto é, como práxis. Isto representa para nós, muito mais do que sinalizar para a relação social e o compromisso político da educação, quer como questão subjacente, quer como questão estruturante, o que já é muito importante. Trata-se do reconhecimento de que não há diferença entre a educação e os acontecimentos históricos, entre a educação e o que pode acontecer na realidade, entre a educação e o político no mundo; o que coloca tais questões como momentos da educação em seu desdobramento próprio, compondo a própria situação da educação que se transforma em situação para outrem. O cuidado em pensar sobre tais realidades incide no fato de que, quem constrói a realidade da educação é a subjetividade humana que nela se prolonga, se expande e se expressa, inclusive

como engajamento, ou como não-engajamento, que também é um modo de comprometer-se, como em qualquer outra ação que realize.

Analisando o pensamento de Sartre e o que significou em determinado momento histórico, a leitura existencialista da realidade que o levou a expressar o termo “situação” para descrever o conjunto de fatos históricos e políticos que recaíam sobre a humanidade, e reivindicando a responsabilidade por definir, fazer, destruir e reconstruir a própria realidade pelo aspecto da subjetividade movente e engajante, formalizou e criou o sentido do termo situação que quisemos retomar e enfatizar nesta tese, sobretudo para fincar a educação num presente que se projeta rumo ao futuro.

Então, que é situação para Sartre? É a relação expressa entre a liberdade e a facticidade (SN, p. 597). É também um termo utilizado para expressar o signo da história que se desenrola e imprime em determinada época ou momento histórico e também para mostrar a força das circunstâncias como realidade concreta, da qual não escapamos. A situação é, portanto, a circunstância que media, prepara, estabelece e elenca determinadas características estruturais de uma época histórica, desde que se considere que tudo o que há é feito por mãos humanas, por sua práxis e a sua ação, e a construção de cada realidade posta e articulada nos engendramentos que forjam uma sociedade como organismo político vivo. Para Sartre, a situação é descoberta quando a realidade humana descobre sua função em uma sociedade cuja realidade é historicidade. Isto quer dizer que a subjetividade enquanto aquilo que se faz, que se constitui ao constituir a realidade, mergulha na atualidade do signo histórico já construído como situação. De tal forma, que a liberdade requerida pela subjetividade é um mergulho na ação histórica, que já identificamos como sendo a inteligibilidade da história.

Pensando que a educação é também um aspecto fundamental da história e que ela está presente fazendo-se de acordo com o desenho original que se desenvolve historicamente em uma sociedade determinada, isto é, circunstancial e, portanto, sujeita a uma situação que lhe emoldura, que lhe traça as bordas da atuação que lhe caracteriza epocalmente, pensar a partir de Sartre sobre uma educação de situação é garantir o esforço da subjetividade livre que se engaja a partir de um horizonte determinado a fim de determinar novos horizontes, mas mantendo a possibilidade de criá-los, sem fechá-los. A educação de situação deve estar assentada no caráter e no aspecto histórico e aberto da realidade, como uma garantia de coerência para uma determinada circunstância que pode ser transformada por sujeitos livres.

Caracterizar a educação como sendo educação de situação é o que pensamos ser uma espécie de garantia de que ela permaneça aberta, pois, estará submetida à abertura dos acontecimentos, da práxis humana fundamentada pela subjetividade, que no modelo que

adotamos pela filosofia de Sartre, se revisa na medida em que vai conquistando a existência como liberdade, pelos atos de engajamento. Vimos, a este respeito, que o ser humano é o ser em que o seu próprio ser se encontra em questão. O ser cujo ser está em suspensão por não lhe caber uma essência e, por essa razão, projeta-se rumo a seus fins próprios que são fins históricos, isto é, que compõe o tecido do que chamamos situação. Cabe aqui a reflexão de que o homem é questão para si mesmo por ser uma totalidade nunca acabada. Da mesma forma que o ser humano, a história, a sociedade e a educação não podem conter acabamento nem totalização. Essas vias deverão permanecer em aberto porque a abertura da subjetividade se estende para estas realidades. Portanto, a educação está em situação porque deve ser feita; está por se fazer pelo esforço conjunto das subjetividades existentes no mundo da vida. As preposições “de” e “em” utilizadas aqui para nos referirmos a educação de situação indicam a transcendência projetiva da consciência sobre a educação e sobre a situação, visto que elas são feitas pela realidade humana. Por isso, dizer educação de situação ou em situação é existencializar no concreto da história toda contribuição humana para a continuidade e desenvolvimento da própria educação, que continuará a existir não às margens da história, mas como história viva, porque humana, pois, “qualquer aspecto da realidade somente se torna significativo quando apreendido no âmbito da consciência e da história humanas” (SILVA, 2004, p. 15).

O conceito de educação de situação diz-nos que aquilo que construímos se constitui por nosso engajamento em uma realidade cujo significado só nos é possível no âmbito da consciência e da história humana, por isso, o Interessamento é uma intencionalidade viável apenas no campo de uma educação de situação. Esta, por meio da historicidade do Interessamento, visto que ele é uma intencionalidade da consciência existencialmente situada, prevê que a realidade humana – com todos os aspectos mencionados nesta tese – se constitui quando a totalidade do real adquire sentido existencial a partir de projetos humanos específicos, afinal, tudo o que existe independente da ação humana, existe para a realidade humana como vetor intencional de onde uma transformação pode surgir, pois, qualquer coisa pode ser objeto da ação ou da indiferença humana.

No tocante a educação de situação, acreditamos que a antropologia sartriana confirma essa possibilidade quando resumidamente pode ser definida como uma filosofia que incorpora as possibilidades de ser da realidade humana, o seu fazer-se a si, sua transcendência e intencionalidade, à realidade humana como aquilo que se apropria ou não da realidade, como aquilo que constrói e destrói, como realidade que se adapta e modifica, enfim, a realidade humana tornando-se realidade histórica; essas são características que uma educação de

situação por meio do engajamento subjetivo pode dar conta, tomando esse caráter formativo da realidade humana como sua responsabilidade. De acordo com a filosofia de Sartre o processo de historicidade pelo qual a realidade humana elabora a própria existência tornando-se vir-a-ser é uma realização em sentido próprio e sua tarefa, nestas circunstâncias, é tornar-se existência como realidade histórica. É a esse papel que uma educação de situação pode servir à realidade humana, fornecendo-lhe condições de forjar-se a si mesma pelo engajamento articulado a vida em seu desenrolar como situação histórica.

#### 4.2 O CONCEITO DE INTERESSAMENTO

A proposta e o objetivo desta tese era o de construir um conceito novo a ser utilizado para pensar questões referentes ao campo da educação. No desenrolar desta pesquisa criaram-se dois: o Interessamento e a Educação de Situação. A própria filosofia, pelo caráter que possui de ser uma instância produtora de conceitos, nos autoriza a isso; aliás, “a importância da filosofia e da filosofia da educação reside na sua potencialidade para construir conceitos, entendendo os conceitos como necessidades que brotam da experiência humana” (LIMA, 2004, p. 18). E foi a própria experiência em suas necessidades e vicissitudes vislumbradas no cenário político social e educacional que fez brotar esses conceitos. Portanto, sempre que se faz necessário a criação de um conceito com a finalidade de compreender um aspecto da realidade, ainda não vislumbrado, possibilitando novas leituras da realidade circundante, não é só tarefa imprescindível da filosofia, mas, uma tarefa que deve ser executada sem esquivos.

Muitas vezes a realidade como a percebemos é insuficiente para dar conta do que já está produzido, e é na abertura da subjetividade e da ação humana que podemos explorar e ampliar os limites de nossa própria compreensão; essa limitação nossa em relação com a realidade é o que move tanta gente a produzir o conhecimento que, desse modo, se reproduz e nasce com lentes distintas, num embate intersubjetivo que enseja a reconstrução do mundo em situação como fonte inesgotável de novos sentidos, perspectivas e modos de encarar o universo conhecido-desconhecido a nós, pois, como afirma Beauvoir, “não é com uma liberdade que lido; é com liberdades. E precisamente porque são livres, elas não acordam entre si” (BEAUVOIR, 2005, p. 192). E é essa não concordância que extravasa os limites

mais restritos dos nossos horizontes, e é capaz de criar uma condição possibilitadora e adequada para a formulação de novos conceitos.

O que nos vem à mente quando dizemos a palavra Interessamento? Ela nos sugere, de primeiro, comprometimento do interesse. Acreditamos que o interesse é um tipo de intencionalidade que pode significar, entre outras coisas, um estado de espírito para com aquilo que chama a nossa atenção, por isso, ser um movimento para o que ressalta a nós uma determinada realidade com grande ênfase. O interesse pode ser entendido como um tipo de modalidade das intencionalidades da consciência. O conceito de interesse nesta tese tem sentido de ser paixão do instante, mas isto nos parece insuficiente, ou seja, falta ao conceito apresentar-se como aquilo que é mais importante existencialmente para o indivíduo como vetor de decisões que implicam mudanças e transformações, não apenas pessoais, mas, sobretudo, sociais e intersubjetivas, compondo ou tornando-se parte do engajamento como exigência e desdobramento da história como devir.

O que é intencionalidade? É um princípio da consciência que a define como sendo movimento. Este movimento é expresso pela sentença husserliana que diz que “toda consciência é consciência de alguma coisa”; e como quer Sartre, que a consciência, pela intencionalidade que lhe constitui se dirige às coisas como fluxo, portanto, como relação. A intencionalidade surge, então, como uma condição que move a consciência em direção a alguma coisa. É uma espécie de força que impele a consciência para fora de si, para diluir-se em algo que ela não é e em seguida recobrar seu nada de ser e retomar o seu estatuto ontológico de liberdade, visto que ela desliza do fundamento das coisas ao nada de ser. Sobre a intencionalidade importa-nos este movimento ou essa condição que a torna movimento.

Se a intencionalidade é movimento rumo a qualquer coisa, a intencionalidade de Interessamento tem um foco: a consciência do indivíduo dirigindo-se rumo ao engajamento como acontecimento no mundo, em cuja construção deve participar ativamente e não alhear-se disso. Essas exigências do engajamento pedem um conjunto de circunstâncias que analisamos durante todo o percurso desta tese e nos diz que o engajamento é uma estrutura cujo acontecimento ou realização depende de uma situação e de uma subjetividade. O engajamento, devidamente orientado para processos de educação, por meio de uma intencionalidade de Interessamento, visa, na articulação entre a situação e a subjetividade, encontrar os elementos que componham uma educação para o engajamento. Para tal, elencamos o processo de nadificação situado entre o pré-reflexivo e o reflexivo, como sendo essa transcendência, que em nossa pesquisa, organizamos como possibilidade de intencionalidade cujo foco é educar para o engajamento amplamente discutido e tematizado

por meio de processos educacionais que intencionalize esta realidade. Existem várias modalidades de intencionalidade: o interesse, a motivação, a curiosidade, etc. são alguns exemplos. Definimos que o Interessamento é o tipo de intencionalidade que educa para o engajamento e quando assim definimos, elevamos esta intencionalidade a qualidade de método e metodologia educacional com finalidades específicas<sup>67</sup>.

A palavra Interessamento foi forjada para ter o sentido de um comprometimento do sujeito, reconhecido por ele mesmo, através da mediação de um processo educacional, que lhe interesse, ou lhe chame a atenção mais particularmente, porque ele torna esse processo em algo que lhe diz respeito. O Interessamento é a intencionalidade comprometida em processos de engajamento construídos em uma educação de situação. O Interessamento sugere um comprometimento existencial do interesse do sujeito pelo mundo da vida como acontecimento histórico. Daí que a palavra Interessamento é criada pela conjunção das palavras *inter*, significando aqui aquilo que está entre algo, ou que faz a ligação de elos; a palavra *esse*, que representa o ser existencial dos entes e o tipo de ser da subjetividade que elencamos como arquétipo nesta pesquisa; e o sufixo *mento*, que indica o comprometimento dos sujeitos em engajar seu interesse por meio de uma intencionalidade que forma e sensibiliza para o engajamento. Interessamento, portanto, é estarmos implicados no engajamento, como elo que liga a subjetividade às nossas ações e as outras subjetividades e que nos comprometem por inteiro no desdobramento de nossas atividades inseridas em determinada situação.

Tendo reconhecido a subjetividade e o engajamento em seus desdobramentos como pressupostos conceituais para a formulação do conceito que nomeamos de Interessamento, através do pensamento de Sartre, resta-nos dizer o que ele é. Consideramos, pelas formulações conceituais deixadas pelos pressupostos que discutimos nos dois primeiros capítulos desta tese, isto é, a subjetividade e o engajamento, que o Interessamento deve ser classificado como um tipo de intencionalidade da consciência, que articula e prepara os indivíduos em sua subjetividade para ações que tem no engajamento um escopo, e em um processo educacional para esta finalidade, o caminho. Essa intencionalidade é determinada e forjada no âmbito da consciência que ao considerar seu caráter pré-reflexivo como condição da reflexividade exerce sua função criadora de situações que dialetizadas pelo sujeito descobrirá os motivos do seu engajamento e atuação no mundo, como práxis construtora da realidade.

---

<sup>67</sup> A realidade tratada nesse parágrafo aponta a nossa interpretação e construção uma possibilidade metodológica de uso do Interessamento, que não cabe ser discutida nesta tese, mas pode tornar-se objeto de estudos em pesquisas futuras. Essa mesma realidade metodológica aparece nas páginas 81 e 82, no primeiro capítulo desta tese.

Como já afirmamos, Jean-Paul Sartre divide a consciência em duas regiões e há dois modos de ser da consciência, que apesar de díspares, não a duplica. São dois modos de ser da consciência referidos como *cogito* pré-reflexivo e *cogito* reflexivo. Analisando estes dois modos de ser da consciência percebemos e defendemos que há a existência de um hiato. Esse hiato deve ser considerado, de acordo com a fenomenologia existencial sartriana, como possuidor de caráter transcendental, ou seja, caráter de nadificação e de movimento que liga um modo de ser da consciência ao outro, mas que também alimenta um ao outro. Abordamos esse hiato como uma das principais regiões que carregam a abertura necessária para identificarmos um tipo de intencionalidade, aqui chamada de Interessamento que pode ter aspecto relevante em processos educacionais, se possibilitar a reflexão dos dados pré-reflexivos com vistas a fundamentar a ação subjetiva que se prolonga no engajamento, de construção da história como realidade viva e vivida. O Interessamento, portanto, é um tipo de intencionalidade da consciência determinada pela relação entre a subjetividade existencial e as realidades que compõem o mundo circundante e o sujeito existencial e que chamamos de situação ou facticidade, com vistas ao engajamento.

Entre as realidades do sujeito existencial estão o modelo de subjetividade que adotamos, o engajamento, a dimensão de projeto, a consciência intencional, a transcendência, a temporalidade, a liberdade, a responsabilidade, etc., e através desses conceitos, foram considerados os aspectos da dimensão pré-reflexiva da consciência e os processos de subjetivação apontados como realidades típicas aos processos de formação, afinal, toda educação se assenta num modelo de sujeito e também produz sujeitos, tendo uma “espécie de poder” de criá-los a partir dos processos e vivências que lhes são inerentes. O que queremos observar em nossa tese que propõe o conceito de Interessamento é de que maneira o engajamento pode ser preparado por processos de formação e atravessado por uma intencionalidade de compromisso que se prolonga numa práxis efetiva, ou por uma compreensão de comprometimento, e se as condições para o assentamento de um posicionamento particular, existencial e crítico (considerando que esta consciência crítica depende do irrefletido), atividade sempre posterior ao estado pré-reflexivo, de uma operação da consciência do sujeito existencial, acionada na relação entre os modos de ser da consciência propostos por Sartre, teriam ligação com processos de educação, de formação, e qual a relação entre o Interessamento e os processos pedagógicos, de ensino e aprendizagem com os mecanismos próprios dessa intencionalidade específica que chamamos de Interessamento?

A intencionalidade de Interessamento enseja a promoção da formação de sujeitos para o engajamento em um processo de educação de situação que considera os acontecimentos históricos e as circunstâncias restritas ao mundo da vida, ou mundo da facticidade, como campo de atuação para formulação de posturas políticas e visões de mundo aonde o engajamento importa e serve de base para posições subjetivas construídas no processo próprio da educação e da situação. Através da análise da subjetividade, da consciência fenomenológica e do engajamento em Sartre formulamos o Interessamento como uma intencionalidade que fundamenta processos de educação para o engajamento, visto que toda formação supõe uma intencionalidade. O Interessamento então proposto, a partir da articulação entre os conceitos de subjetividade e engajamento como aparecem na filosofia de Sartre, isto é, da articulação entre o ser da subjetividade que se prolonga na ação do engajamento em seu comprometimento próprio expresso na “fórmula” INTER-ESSEMENTO, é um tipo de intencionalidade que direciona, ou mesmo que prepara o sujeito para momentos de decisão existencial para o engajamento, propostos em processos educacionais, porém, não determinados, pois, educa-se para o inesperado, para aquilo que não pode ser categorizado; pensamos que este momento de decisão referido é o que une de modo indissolúvel o aspecto subjetivo da condição humana a uma situação concreta, e precisa ser mediado por uma educação de situação, que reconheça os acontecimentos como elementos de onde o inesperado surge e indica a participação do sujeito no mundo, porque disso ele se apropria.

O Interessamento como um tipo de intencionalidade da consciência vinculada aos modos pré-reflexivos e reflexivos, origina um terceiro estado de consciência que chamaremos de pós-reflexiva, ou consciência engajada, que é expressa nas decisões individuais que levam ao engajamento e à ação, e que nada mais é que um estágio da consciência engajada já trabalhada e construída em processos de formação ou de educação. Quando falamos de projeto em estado de construção, não haveremos de sentir a necessidade de abordar um processo formativo que oriente e apresente essa condição aos sujeitos, a fim de torná-los mais conscientes de sua práxis?

A partir dessa reflexão sobre o *cogito* pré-reflexivo, vislumbramos um modo de apresentar nossa primeira definição para o Interessamento e também uma de suas possíveis utilizações no contexto de uma filosofia da educação, a saber: estamos afirmando que o Interessamento é um tipo de intencionalidade da consciência que determina, pela via do *cogito* pré-reflexivo, aquilo que deve ser tematizado, isto é, que deve ser trazido do modo primário de existir, ao modo tético ou reflexivo, de tal forma que se torne ação consciente e

natural ao desenvolvimento dos sujeitos implicados em uma educação de situação e, socialmente ligados por atos de engajamento. Acreditamos também que esse elemento de ligação forjado como subjetividade encontra-se mais uma vez circunscrito a dimensão pré-reflexiva dos sujeitos e articulados, concomitantemente, à reflexão. Neste caso, o pré-reflexivo é condição para alimentar a reflexividade da ação a ser executada, como já fora explicado no primeiro capítulo desta tese. E é no pré-reflexivo que encontraremos a intencionalidade do Interessamento em germe catapultando-se a condição tética da reflexão, mediada por um processo educacional, de onde referências para o engajamento podem ser apresentadas.

Ao focalizar no aspecto referente ao hiato entre os modos de ser da consciência, e considerando os processos pedagógicos/educacionais como instâncias que operam sob o signo da reflexividade, queremos apontar para um zona da subjetividade aonde os meios operatórios da realidade humana, por se darem no modo de conduta pré-reflexiva, podem ser a via de acesso, para a condição de Interessamento que busca na reflexão o foco de onde o engajamento pode ser experimentado e vivido como continuidade da condição da subjetividade. Entre essas duas regiões da consciência, pode haver uma intencionalidade movente que selecione um aspecto existencial como objeto de foco e o direcione a uma situação implicada na história concreta em devir. Nesta tese, o objeto de foco educacional é o engajamento e pelo engajamento outros focos que possam lhe dizer respeito. Se a tese da consciência de Interessamento, como intencionalidade movente, for viável, e acreditamos que seja, uma educação para o engajamento, entre outras finalidades da própria educação, é possível.

Insistimos que o irrefletido é a condição que serve de base para a reflexão. Daí, ser importantíssima essa distinção dos modos de ser da consciência para definirmos o que vem a ser o Interessamento como um tipo de intencionalidade da consciência que mobilizaria para o engajamento que se estabelece em processos educacionais e que está entre o pré-reflexivo e o momento em que estes processos se tornam refletidos, considerando sempre o alicerce do irrefletido como o tipo de consciência fundamental para atos efetivos de compromisso, visto que esses devem ser reconhecidos como parte do que estrutura ontologicamente este lado fundamental da condição humana: a liberdade.

A colocação da vida como aspecto pré-reflexivo será extremamente importante, por exemplo, para compreendermos processos pedagógicos pertinentes ao engajamento, de acordo com o que estamos propondo, pois, é a partir da identificação das mais variadas circunstâncias de vivências irrefletidas que poderemos isolar, pela consciência de Interessamento, os fatos

que serão posteriormente refletidos e transformados em conteúdo educativo de formação para o engajamento

Acreditamos no engajamento como algo que pode superar a essencialização dos mecanismos educacionais, sobretudo aqueles aplicados às subjetividades, pois ele estará ancorado na proposta de criar e recriar valores por meio de uma educação de situação que considere a facticidade e a inteligibilidade da história, isto é, aquilo que está previsto como possibilidade de acontecimento, como elementos fundamentais a uma educação que pode ser diferente das experiências que já temos. Tornar o engajamento uma conduta tão natural no ser humano, como o aspecto existencial de movimentar-se no espaço, pode ser um possível resultado do esforço do Interessamento. No entanto, reconhecemos a estranheza que pode causar esta proposta, mas com isso queremos apenas defender que somente a educação, por meio de uma filosofia da educação, seria capaz de abrir uma via de problematização que encare os processos de subjetivação, como resultado da ação do engajamento proporcionando novos engajamentos, como problema fundamental a processos educacionais e pedagógicos, devido ao seu caráter formador e transformador.

Portanto, estamos supondo que para haver engajamento como objeto de processos pedagógicos e educacionais, deve haver uma intencionalidade concomitante aos processos de ensino e aprendizagem que, partindo do pré-reflexivo ao refletido, possibilite a descoberta ao próprio sujeito do engajamento como uma decisão individual e subjetiva. E de que modo isso se daria? Aqui lembramos mais uma vez do pensamento de Kierkegaard que traz o elemento da compreensão existencial como verdade apreendida subjetivamente e que Sartre retomará em *Verdade e Existência* ao abordar a questão da verdade: “estes cinquenta, estes cem anos da história bastam para delimitar a região da verdade na qual me movo. A verdade é subjetiva” (SARTRE, 1990, p. 30), e que importa ao indivíduo como algo seu e que, portanto, é capaz de lhe transformar a vida, pois compreender é uma forma do próprio sujeito agir perante a importância que o fato compreendido lhe demanda e solicita. Compreender é transformar o que se conhece numa ação com sentido existencial. Sobre a compreensão capaz de transformação subjetiva, poderíamos recorrer, a título de ilustração apenas, a filósofa Hannah Arendt que apresenta a seguinte definição para o conceito de compreensão: “a compreensão precede e sucede o conhecimento. A compreensão preliminar, que está na base de todo conhecimento, e a verdadeira compreensão, que o transcende, têm isso em comum: conferem significado ao conhecimento” (ARENDRT, 1993, p. 42); e, como demonstra Sartre, a compreensão é efetiva quando modifica a vida daquele que compreende: “Compreender é modificar-se, ir além de si mesmo” (CRD, p. 28), e como podemos observar, esse significado

é profundamente existencial, pois, nos dirige para o entendimento do que pode em nossa consciência como fluxo e, a partir de uma situação, modificar-se, porque somos nós quem no-la modificamos.

Aqui tocamos na relação entre duas noções pertinentes à realidade humana: a da compreensão e a do comprometimento existencial. Só quando há uma verdadeira compreensão é que há um verdadeiro comprometimento. A compreensão é pioneira, precede o comprometimento. E como vimos, “engajar-se consiste em praticar uma ação, voluntária e efetiva, que manifesta e materializa a escolha efetuada conscientemente” (DENIS, 2002, p. 32). O tipo de intencionalidade que se dá também na produção da compreensão e prepara para o engajamento como decisão refletida, chamamos de Interessamento. Tratado dessa maneira, criamos o Interessamento como conceito e objeto de reflexão educacional e pedagógica por resguardar uma dimensão de ensino e aprendizagem que pode elevar a formação, os conteúdos e componentes curriculares a níveis existenciais, isto é, que podem fazer sentido de compreensão para os sujeitos e fundamentar as práticas particulares e existenciais de engajamento e para o engajamento, como ação refletida pelos acontecimentos subjetivamente apropriados.

Trata-se de despertar uma consciência de engajamento – não a ação em si – que já está adormecida no modo pré-reflexivo de ser e já existente no sujeito, como cifra sua. Desse modo, acreditamos que o Interessamento surge como um tipo de intencionalidade transitiva, isto é, que se situa entre o *cogito* pré-reflexivo e o reflexivo e que, se acionado pelos mecanismos de subjetivação próprios da educação podem ser tematizados num nível de consciência e de conscientização que hão de “naturalizar” a decisão particular no que se refere ao engajamento como decisão por fazer a si e aos outros no mundo, naquilo que Sartre chama de inteligibilidade da história que é a totalização em curso da história. Acreditamos que o engajamento, contemporaneamente, é uma das condições inalienáveis da liberdade, mas, sobretudo, dos pactos humanos que foram construídos historicamente e dos quais não podemos nos esquivar, afinal, agir sobre a educação e com ela, é agir sobre os fatores que a condicionam e que nos condicionam. Se assim é, o engajamento como algo inerente ao ser humano e como tema premente da educação é uma necessidade, pois, ser histórico faz parte de nós, mas, ser histórico supõe decisões e compromissos com o desenvolvimento dos acontecimentos previstos e imprevistos, o que na filosofia sartriana se especularia pela inteligibilidade da história, ou o que ele também chama de totalização em curso. E:

é verdade que as divisões brutais e suas consequências [...] obrigam a nossa época a se fazer sem se conhecer, mas, por outro lado, embora soframos mais do que nunca suas coações, não é verdade que a história nos apareça totalmente como uma força estrangeira. Ela faz-se dia a dia por nossas mãos, diferente do que acreditamos fazê-la e, por contragolpe, faz-nos diferentes do que acreditamos ser ou tornar-nos (CRD, 2002, p. 76).

Quanto à compreensão do Interessamento, cujo arquétipo conceitual estamos construindo com base nos pressupostos existenciais da subjetividade e do engajamento, estamos supondo que, para que ele ocorra e torne o engajamento um objeto pedagógico ou circunscrito a vivências de cunho educacional, deveria existir uma espécie de intencionalidade que lhe fosse concomitante e anterior a reflexividade, que lhe preparasse as bases para o assentamento do engajamento como decisão individual. Seria como perguntar por uma realidade que antecederesse o engajamento, mas sem transformá-lo em uma essência que modelasse sua vivência; ou por algo que a exemplo da consciência irrefletida precedesse a consciência de reflexão, tal como a explicação de Sartre que nos mostra que “a consciência irrefletida é a consciência do homem em ação” (SN, p. 80). Há algo que prepare para o engajamento? Poderíamos responder que o engajamento pode ser tema de uma educação de situação. Ele se dá como pura exterioridade em uma relação com a decisão subjetiva do existente, mas, por que não poderia ser antecipado como objeto de reflexão em processos de formação? Se considerarmos a literatura sartriana, sobretudo os seus teatros, veremos nela protótipos do que viria a ser uma educação para o engajamento, uma tentativa sua de expandir reflexivamente o que já é pré-reflexivo no tocante as condutas humanas, neste caso, as condutas de engajamento, que tangenciam as ações de liberdade dos sujeitos atuantes. É o que Sartre tenta demonstrar em duas de suas principais peças de cunho político, *As Moscas* e *As Mãos Sujas*, nas quais recorre a situação encontrada no pós-guerra para fazer uma denúncia global da realidade, através das parábolas mitológicas<sup>68</sup> que desenvolve como uma forma, inclusive pedagógica, de ensinar um aprendizado aos homens e mulheres daquele tempo, mesmo considerando a educação uma realidade que em si não é política, mas que produz ações políticas. A liberdade em contextos mais atuais, parece-nos estar condicionada ao engajamento. Sem exercer a ação exigida por sua subjetividade, a liberdade passa a ser subserviência e alienação. Parece uma afirmação muito radical, mas ela é simplesmente

---

<sup>68</sup> “Mas o uso do mito por Sartre não foi apenas circunstancial. Embora defendesse que o teatro devia ser sempre contemporâneo às questões do seu tempo, Sartre se entusiasmava pelo uso do mito como forma de tratar dessas questões no palco” (Caio Liudvik, por ocasião da apresentação ao texto teatral *As Moscas*, in: SARTRE, 2005, p. 14)

lógica: uma liberdade sem engajamento é uma liberdade inútil. Reconhecemos, portanto, que as obras teatrais de Sartre contêm um forte apelo de subjetivação e de formação, foram educativas em sentido amplo, no contexto de resistência e do pós-guerra dentro do movimento próprio que propunha a literatura engajada; tais fatos podem servir para que pensemos em possibilidades de processos formativos que visem uma preparação integral dos sujeitos envolvidos pelo engajamento, pela liberdade e pela história, muito bem vindas em uma educação de situação. Aliás, consideramos também que o Interessamento é a intencionalidade que faz a manutenção e garante a continuidade de uma educação de situação, por todos os motivos já expostos anteriormente.

A literatura sartriana tem como um de seus objetivos, apresentar por meio dos modelos de engajamento dos seus personagens, a possibilidade do engajamento particular e existencial por meio de situações. Reconhecemos, comparando este modelo ao da atividade de educar, que a atividade mais importante da educação como lócus de processos de subjetivação, é mostrar possíveis condutas que balizem as posturas para o engajamento e educando para isto.

Se podemos pensar com Sartre um estatuto ontológico para a liberdade, podemos estendê-lo ao engajamento e, de tal modo, afirmá-lo, como condição necessária para a validação da liberdade, já que o próprio Sartre afirma categoricamente que “a liberdade é ação” (SN, p. 543). Trazendo a sua filosofia para o âmbito de uma possível filosofia da educação, afirmamos que por meio de processos pedagógicos ou educacionais o engajamento pode deslocar-se do aspecto comumente associado a ele, de ser apenas o resultado prático de tarefas pontuais, com finalidades funcionais e políticas, para ser uma das dimensões que compõem a integralidade do ser do existente e, portanto, merecer o estatuto de estrutura pré-reflexiva, visto que este é o modo como existimos. O conjunto de ações, orientadas e bem determinadas pela escolha existencial e exigidas pelo engajamento é que serão de ordem reflexiva e tética. Contudo, o aspecto pré-reflexivo do engajamento deve ser sempre tratado pelos mecanismos da reflexão e devidamente orientado por processos de formação próprios da educação. O que for construído nessa atividade educacional e/ou pedagógica para o engajamento é o que virá a ser os resultados do Interessamento como intencionalidade que nos indica que ser livre é comum a uma ontologia do sujeito e ser engajado deve ser tão comum quanto.

Mas, em que sentido problematizar sobre algo que prepare as bases para o engajamento? Deve haver uma espécie de condição que lhe prepare ou cave seus alicerces, no reino da subjetividade? Filosoficamente, entendemos que o engajamento precisaria de uma fundamentação anterior, ou de uma preparação, em certo sentido, pois, é um conceito a ser

pensado, refletido, e que gera suas conclusões de uma interpretação advinda da própria realidade, enquanto acontecimento histórico. Pedagogicamente, o engajamento precisaria de uma espécie de antecipação conceitual, ou em termos fenomenológicos, de uma suspensão, a fim de que, como fenômeno ele apareça mais inteiro e, tematizado, seja explorado como condição de ação da subjetividade. Suspender fenomenologicamente o engajamento com fins pedagógicos significa orientá-lo a partir de uma preparação e de uma sensibilidade que capte o que se dá no instante que compõe o elemento anterior, de pré-reflexividade até o momento de reflexão ou do refletido, quando o conceito já está construído e devidamente dialetizado com a realidade, cabendo única e exclusivamente ao indivíduo a decisão pela efetivação do seu próprio engajamento. Dissecar essa dimensão que chamamos aqui de anterior, é perscrutar os elementos necessários ao Interessamento como foco de interesse existencial sobre uma consciência que se engaja no mundo, como algo pertinente à sua condição existencial. Portanto, acreditamos que, pedagogicamente orientado, como algo a ser ensinado e aprendido no horizonte dessa intencionalidade específica, o engajamento solicita uma preparação cujos fundamentos a filosofia existencial nos forneceram.

Existencialmente o engajamento é uma exterioridade em relação ao ser humano e por isso necessita de decisão subjetiva, visto que na acepção fenomenológica de Sartre, a consciência dirige-se ao mundo como fluxo e não como interioridade. Mas então, em qual sentido problematizar sobre “algo” que preparasse as bases do engajamento ou lhe antecederse? Para haver engajamento deve haver uma realidade que lhe prepare, visto que no reino da subjetividade, em seu modo de ser como consciência, esta se dirige a algo que não seja ela. O mundo é esta realidade. Aqui entra o papel da situação como aspecto educacional, pois, o mundo circundante é o local aonde encontramos os elementos pra o exercício do engajamento.

Da mesma forma que a consciência está fora, no mundo, o engajamento também. Ele não é uma forma, um modelo ou uma essência que já engaja o sujeito de antemão em um tipo determinado de projeto. Ele precisa ser construído quase que do zero (pela subjetividade) a partir de uma condição prévia (limites a priori, condições materiais da existência, situação, facticidade). Portanto, é o contrário de uma noção essencialista. O engajamento supõe uma consciência como fluxo que se projeta para fora de si, porque ele se dá no instante da decisão, frente a uma situação dada, necessitando dessa mediação da intencionalidade da consciência. O engajamento como atividade advinda de uma ontologia da liberdade, como Sartre constrói em *O Ser e o Nada*, é possível apenas como condição do ser existencial do sujeito; porém, os atos de engajamento são puramente gratuitos, tal qual explicamos acima, e geridos por uma

decisão particular daqueles que se veem solicitados por alguma demanda de ordem política, existencial e social. Essa decisão particular para o engajamento pode ser objeto de um processo formativo e por isso defendemos o Interessamento como esse tipo de intencionalidade da consciência existencial que direciona, prepara e forma o indivíduo para a decisão do engajamento. Nesse sentido, compreendemos que estamos lançados na existência com vários projetos, intenções, intencionalidades, aspirações de futuro, e nossa condição não é determinada nem biológica, nem socialmente, mas deve ser continuamente criada e isso depende de nossa liberdade. O que estamos postulando nesta tese também é de que maneira processos de educação podem contribuir com a construção desse projeto de engajamento particular, ancorado em uma subjetividade aberta, e o que se dá como intencionalidade específica a esse processo?

Uma educação para o engajamento partiria do Interessamento, trabalharia com essa intencionalidade, reconheceria seus pressupostos e agiria com base neles. Os sujeitos continuariam tão livres e abertos como ontologicamente são, mas, receberiam uma orientação para suas vivências particulares e coletivas de engajamento. O processo pedagógico seria importante para ajudar os sujeitos a fazerem sua própria leitura do mundo, de forma mais alargada, e sempre no horizonte da abertura e nunca da determinação. Os acontecimentos são abruptos e gratuitos e a situação acompanha essa circunstância própria.

Parece-nos que, simplesmente esperar pelo engajamento como decisão no instante, sem considerar esse conjunto de elementos que se dão através da análise da consciência, dos estados pré-reflexivos da consciência, ou seja, daquilo que estrutura a subjetividade, e restringir essa condição apenas ao nível da decisão consciente sem ponderar tudo que traz a decisão subjetiva até tal momento de decisão, encobre uma série de questões que poderiam ser consideradas, a partir das perguntas colocadas acima. Por exemplo: será que todo engajamento não viria precedido de uma condição de intencionalidade? Qual a relação da intencionalidade com o comprometimento, por exemplo? Aqui, criticamos a noção de conscientização no sentido freireano por acreditarmos que ela não comporta a estrutura fenomenológica da consciência que se dá na ordem do irrefletido como mecanismo imprescindível para a definição do que é a subjetividade. Mesmo a ideia de vir-a-ser reivindicada pela conscientização freireana, por exemplo, repousa as bases numa compreensão moderna de sujeito e numa essência representada por uma vocação do homem a pensar de determinada maneira e a agir com finalidades estabelecidas por um modo de ser. A intencionalidade do Interessamento é contingente, a conscientização, não.

E esta condição de intencionalidade do Interessamento como pertinente ao processo pedagógico que forme para o engajamento seria explícita ou implícita? Vejamos que nem sempre os atos de engajamento se dão por meio de causas, ou pela existência de uma compreensão total ou mesmo mínima da responsabilidade, que implique um ato de compromisso. É como se não tivéssemos condições de entender claramente a amplitude do que significam a abrangência e a profundidade de nossa ação, mas, ainda assim, isso não impeça que os sujeitos realizem atividades de compromisso, conscientes dele ou não. Essa seria a forma implícita, sutil do engajamento. A forma explícita estaria ligada aos processos de reflexão sobre a profundidade da dimensão do nosso compromisso subjetivo no mundo, portanto, pertenceriam à dimensão da formação contemplada pelo Interessamento colocando a existência do indivíduo em foco. Em se tratando do Interessamento, o reconhecimento e ponto de partida para seu estabelecimento se daria exatamente em perceber e preparar a subjetividade, por intermédio de vivências e práticas educativas referentes ao engajamento, para a efetivação das práticas individuais, que implicam a coletividade a partir do modo como cada sujeito se engaja no mundo. A colocação de um debate sobre o engajamento, um trabalho de conscientização efetiva abrangendo o currículo e os conteúdos, partindo e indo além deles, a mostra de que a existência só se compromete a partir da decisão, tudo isso pode servir ao Interessamento como proposta de formação e educação.

Deve haver, portanto, um tipo de intencionalidade como método que prepare a consciência do sujeito e lhe instale a compreensão da necessidade de engajar-se. Seria, portanto, tarefa da realidade educacional identificar elementos de atuação, mostrar as relações que se dão no limite entre o sujeito e uma situação que lhe engaja e construir um modelo de formação pedagógica, que considerando a situação teria a finalidade de formar para o engajamento. A educação pelo seu caráter de expor os homens a reflexão mediada, pode fazer com que os sujeitos transitem do aspecto pré-reflexivo de suas consciências e torná-los reflexivos, que é a forma própria onde o engajamento encontra terreno para estabelecer-se no reino humano, e isto a partir de uma intencionalidade que surge na significação do engajamento como interesse subjetivo daquele que se engaja. Se reconhecermos essa intencionalidade da consciência preparatória como sendo o Interessamento, poderíamos postular a ideia de que essa mesma consciência poderia ser passível de uma natureza aberta ao caráter pedagógico da educação e, portanto, completamente possível de ser colocada como mediação para a formação do engajamento.

O Interessamento é essa intencionalidade que prepara o engajamento, antes dele ser decisão e ação individual, em sua condição pré-reflexiva. A atividade da educação envolvida

por essa intencionalidade, já que passaria a compor as relações de ensino e aprendizagem, seria tornar esse modo de ser da consciência estritamente pré-reflexiva e articulada a situação em dimensão de reflexão para assim, provocar nos sujeitos a possibilidade de engajamentos mais efetivos, como decisões no instante. Sendo assim, o reconhecimento dessa atividade pré-reflexiva já seria condição da conduta de cada sujeito em suas ações. Esta noção de comprometimento subjetivo por meio do engajamento como ação e decisão pela liberdade de cada sujeito, bem como de tudo que lhe é pertinente, porém mediado pela educação, não está presente nas filosofias do engajamento estudadas nesta pesquisa, mas deixam como que uma brecha para se pensar essa dimensão educacional, de algo que esteja como que a preparar o engajamento. Se na própria filosofia que é seu âmbito de discussão, o que estamos propondo ainda não foi postulado, por assim dizer, imaginemos o quanto estará encoberta nas teorias da educação, afinal, estamos considerando que a educação não concede tanta importância para a dimensão do irrefletido.

Se pensarmos a respeito do interesse, por exemplo, as teorias da educação parecem demonstrar certa superficialidade ao tratar deste tema, pois, parecem submeter a questão do interesse à paixão do gosto, das afetividades, das emoções e humores expressos na fórmula, “só pode haver interesse por aquilo que é atrativo”. Quando Kierkegaard fala de paixão e de poder de decisão, por exemplo, é evidente que ele não fala no puro nível do gosto sensível e estético, mas da paixão que aprofunda a existência a partir dos estágios, cada um deles experimentados a partir das decisões e da angústia existencial que servem de elementos para a transformação individual e coletiva. Há em nós, em nosso ser, espaços e dimensões muito maiores e mais abrangentes que o puro e simples interesse imediato. Essas dimensões são existenciais e como tais, exigem que sejam decifradas e especificadas se quisermos que tenham o caráter reflexivo que o engajamento exige. Quando estas cifras são minimamente organizadas num projeto pedagógico e apresentadas como condição de uma antropologia existencial, como aquilo que perfaz o sujeito de ponta a ponta, já encontramos um ponto de partida para o estabelecimento e para a descrição da condição de Interessamento e sua efetivação na educação.

O ponto de partida do Interessamento, como vimos, é a subjetividade existencial. Esta é a condição para o modelo de sujeito desta teoria que por ora refletimos. O Interessamento, portanto, pode ser apresentado enquanto ferramenta de mediação entre o estado gratuito do mundo em sua situação, sua história, e a efetivação da participação do sujeito no mundo por meio das decisões políticas e existenciais que toma. A consciência de Interessamento, antes mesmo de ser consciência de Interessamento, mas pura intencionalidade é um estado ou

condição que habita a consciência do sujeito como fluxo e contingência, mas, precisa de estímulos para desenvolver-se, fazendo passar a ação da condição pré-reflexiva, para ação refletida, aquela que repercute politicamente na coletividade da qual fazemos parte, pois, se transforma em ato. Esse tipo de consciência tem por principal estímulo a vivência e a proposta do engajamento que é conteúdo a ser refletido em processos pedagógicos. Evidentemente que a ênfase não deve recair sobre o conteúdo, mas sobre a intencionalidade. O conteúdo é somente um artifício para obtenção dos fins próprios a essa dimensão pedagógica de formação existencial dos sujeitos.

Apesar da ousadia de nossa proposta, não pensamos no assentamento do Interessamento como algo impossível, mas extremamente viável. Por essa razão o próximo tópico, que é um desdobramento deste, analisará uma proposta de possíveis consequências do Interessamento como fundamento de uma filosofia da educação e da formação como instância livre e capaz de subjetivação. No entanto, mesmo reconhecendo o que há de ousado nessa proposta, nos animamos em perceber que, somente a educação seria capaz de abrir essa vida de problematização, subjetivação, e formação para o engajamento devido ao seu caráter transformador, renovador e conceitual.

#### 4.3 SUBJETIVIDADE E INTERESSAMENTO: POR UMA EDUCAÇÃO DO SUJEITO ABERTO

Tendo mostrado acima o que é o Interessamento e propondo-o com uma intencionalidade que visa estabelecer uma educação para o engajamento, baseando-nos no modelo de subjetividade aberta que procura encontrar na dimensão pré-reflexiva da consciência as condições para os atos resultantes da reflexão, resta-nos agora a tarefa de mostrarmos no horizonte da educação nacional, como aconteceria uma educação de situação e o Interessamento como uma proposição. Gostaríamos de salientar, a contento, que a noção de subjetividade com a qual trabalhamos não é nascida nesta tese, mas, que esta concepção de subjetividade erigida por Sartre, promove o debate a respeito da modificabilidade humana e da abertura não essencial que recai sobre o indivíduo existencial.

Pelo que dissemos ao longo desta tese, acreditamos haver uma dificuldade gravitando em torno do conceito de essência quando aplicado às subjetividades, e da desconstrução do

seu caráter cristalizador de onde vem a persistência da noção de subjetividade como substância. Tal questão permeia uma determinada compreensão de subjetividade que está presente nas concepções tradicionais de educação, cuja definição em geral, diz-nos que a visão da concepção pedagógica é a busca pela essência do homem e para atingir suas finalidades coloca o professor como o centro de todo o processo educativo, mantendo o foco no desenvolvimento do intelecto, na imposição da disciplina como parte fundamental para o sucesso educacional, na memorização dos conteúdos como forma de apropriação dos conhecimentos tidos como essenciais, residindo nisso uma capacidade de qualificar o homem como sendo esse receptáculo que a tudo pode receber e perpetuar esse sistema, dada sua essência. Tal compreensão extrapola para os processos de formação e subjetivação e transforma o ser humano em algo de condição posta e estabelecida, sem a condição de atividade e abertura própria da concepção de subjetividade que defendemos nesta pesquisa.

Quisemos trazer algumas considerações colhidas do existencialismo sartriano que, postas no âmbito de uma filosofia da educação, nos ajudassem a compreender o que seria possível a uma educação assentada num modelo diverso de sujeito ou de subjetividade que desfizesse os nós postos pelo conceito de essência. Com o existencialismo, enquanto uma teoria que pode ser vinculada ao debate da filosofia da educação, pensamos ser possível perceber as contribuições para pensar o papel dos sujeitos considerados em sua subjetividade livre e aberta. Por outro lado, a proposta teórica do existencialismo considerado como filosofia da educação e os esforços de sua contribuição no tocante ao pensamento sobre a estrutura da educação, são negligenciadas no amplo debate teórico em nome da continuidade da essência, da essencialização e da domesticação dos sujeitos, isto posto e suposto pelo sucesso que se espera da educação e que pode soçobrar para aquilo que se traduz em metas, habilidades, uma série de medidores avaliativos e competências que norteiam práticas de educação, e que são elementos importantes, mas parece-nos distante das demandas reais e concretas da situação e parecem criar uma metafísica da permanência e do eterno que não condiz com uma proposta existencial de uma educação de situação. A essencialização e sua propagação cria uma espécie de serialização, que como demonstra Sartre vem a ser um sistema de adequação das massas a pensar e fazer o que se é dito, e o que se espera para o estabelecimento de uma sociedade ordeira e passiva, pouco criativa e livre.

Propomos nesta tese, a partir da subjetividade aberta, um rompimento com o metafísico na educação, isto é, com o caráter de eternidade ou de valores imutáveis que perfazem o contexto de uma teoria e conseqüentemente de uma prática educacional, afinal, reiteramos: é a existência humana que faz surgir no mundo os valores de acordo com os quais

ela poderá julgar os empreendimentos nos quais se engajará e, portanto, a educação como situação procura tematizar a ação e o fazer como proposta de uma formação para o engajamento. Como vimos na defesa da subjetividade que levantamos nesta pesquisa, não existe nada de eterno no ser humano, nenhuma essência *apriorística*, embora exista uma continuidade do seu ser através dos seus atos. Da mesma forma, não há nada de eterno, mas apenas contínuo no processo de estabelecimento da realidade, quer como cultura, quer como aprendizagem, quer como formação. Neste caso, pensamos ser conveniente a substituição do eterno posto nos processos de formação pelo caráter de continuidade dos processos de formação e exatamente por isso, perceber que, no lugar do estabelecido, existe a ruptura, e com ela o crescimento e ampliação do que o indivíduo faz e o que ele pode fazer. De acordo com a filosofia que estudamos e de nossa compreensão a respeito da educação, acreditamos que uma dificuldade para sua transformação via debate que se levanta, deve-se ao fato de que o advento de novas formulações e proposições teóricas tem como principal característica afetar o nosso sistema de crenças e, como tal, podemos não estar preparados, ainda, para abrir mão das certezas metafísicas que nos garantem a ilusão da segurança.

Outra questão importante que aparece ao levantarmos a discussão de uma estrutura aberta de educação, visto que a subjetividade é a condição dessa abertura, a partir desta pesquisa a respeito da subjetividade, é a do valor como algo que se constrói e se significa. O para-si, que é a subjetividade ou realidade humana, é quem constitui os valores. Sartre aborda isto desde a introdução ao *Ser e o Nada*. Para ele e para nós, valores transmitidos de geração em geração e estabelecidos no âmbito de uma tradição são difíceis de mudar, pois, alcançaram o *status* do que é incambiável. Porém, a realidade humana tem a capacidade de desfazer até mesmo o poder de uma tradição estabelecida e traduzida por valores assentados. Como sabemos, desde as formulações contidas nos escritos dos muitos educadores e educadoras, que o debate entre forças de conservação e de progressão encabeçam as discussões mais acaloradas sobre a educação, e isso é bom. Entretanto, a baixa atividade reflexiva, que envolve em larga escala o povo brasileiro, por motivos culturais e de desenvolvimento, parece alijá-los do direito ao amplo desenvolvimento do pensamento crítico, aberto e fundante, e as forças de conservação permanecem quase inalteradas, pois, o sistema de crenças ainda é mais forte do que um conjunto sistemático e complexo do pensamento e das epistemologias de transformação da realidade implicada em questionamentos e crítica.

Tomamos como argumento que existem duas noções amplas de subjetividade: uma essencialista e outra não-essencialista. Estabelecemos no primeiro capítulo que a realidade humana é aquela por meio da qual o nada chega ao mundo, e o nada chega em forma de

pergunta, isto é, de questionamento. É a pergunta, como possibilidade mesma da abertura do ser humano que faz girar a roda da transformação da realidade em progressão. Dentro dessas duas categorias de subjetividade, aquela que é desprovida de essência, é a que consideramos como capaz de colocar a questão fundante e transformadora da realidade. Há outras compreensões de subjetividade, como por exemplo, a cartesiana, a iluminista, a romântica, a existencialista, a estruturalista, etc. algumas destas formulações de subjetividade podem carregar tanto quanto possível, uma essencialização, ou noção substancial de subjetividade, ou, de modo contrário, apontar para a compreensão de que a subjetividade encerra uma abertura, uma dimensão transcendente e projetiva, em que a ideia de essência já não é aceita. Contemporaneamente, a subjetividade, de acordo com as teorias com as quais dialogamos ao longo desta pesquisa, é defendida como uma realidade desprovida de essência. Quisemos enfatizar aqui, a partir destes dois aspectos distintos nos modos de compreensão da subjetividade, o último. A nosso ver, o modelo subjetivo, presente e vigente nos sistemas de educação, está mais alinhado com a perspectiva de uma subjetividade essencialista. De outro lado, e esta é nossa posição, acreditamos na problematização do campo teórico educacional postulando a premência da subjetividade aberta, desprovida da substancialidade essencial, como fundamento de uma filosofia existencial da educação.

De acordo com nossa defesa acreditamos que o amparo de uma subjetividade essencial, isto é, fundamentada por uma substância apriorística, cria espaço para que a educação seja desenvolvida como um sistema de domesticação e não de liberdade, e como um processo de cristalização da existência, muito embora, a educação, mesmo funcionando como um sistema de domesticação seja extremamente necessário, pois também precisamos dela assim como é, inclusive para avançar, o que nos permite ver que a educação é um sistema inventado, criado por nós e, como tal, pode ser revista sempre que necessário a partir da condição de abertura que a subjetividade comporta, pois, há empreendimentos que se estendem através de toda uma vida, outros se limitam a um instante; mas nenhum expressa a totalidade do nosso ser, uma vez que essa totalidade não é, ou seja, é tendo que se fazer. E, portanto, o ser humano cria os próprios projetos e sistemas nos quais engajará sua subjetividade, entre estes, o de educação também.

Entender como funciona a subjetividade no plano de uma filosofia da educação existencial e da abertura que propomos é um passo importante para o desenvolvimento do questionamento que deve recair sobre algumas práticas que, constituídas no reino da facticidade, tiveram sua importância, mas podem ceder terreno para outras experiências de formação e outras significações da realidade a partir delas, já que, visando ao engajamento, a

educação de situação via Interessamento objetaria a modificação da realidade como tarefa do sujeito humano, aquele que, por sua condição ontológica é o único ser capaz de modificar a realidade, por ser o único criador dos valores que experimentamos e se solidificam na realidade transformando-se em sinalizadores da experiência humana. Acreditamos que uma noção substancial de subjetividade mantém os sujeitos conformados ao reino dos valores instituídos, sem mais trabalhar sobre as possíveis significações que esses valores ainda comportam e as possibilidades de engajamento que eles acionam. Podemos nos perguntar: qual a necessidade de minha participação e de minha responsabilidade na modificação de verdades valorativas constituídas? A liberdade existencial em cada indivíduo, a compreensão de engajamento alcançada por um processo formativo, mostrará a esses sujeitos, num complexo de expansão da compreensão, a importância de criar, revisar e propor a manutenção e a reconstrução dos valores vigentes, como garantia de continuidade da abertura subjetiva que nada fecha nem encerra. A importância é exatamente a de manter a possibilidade do fazer humano em termos mais abrangentes e com maior ênfase na liberdade. Mas, e esta foi a nossa principal defesa nesta tese, é necessário haver uma intencionalidade que prepare para isto, em processos de formação e educação e que dirija a consciência do indivíduo para estas questões de modo aberto, a fim de que não caiamos na domesticação. Apontamos para o Interessamento como esta realidade.

Por essas razões propomos o conceito de Interessamento como esta intencionalidade movente, radicada numa subjetividade aberta que se prolonga no engajamento que tem entre outras finalidades a de revisar os valores que já foram construídos por liberdades e que a própria subjetividade institui com a finalidade de que os sujeitos possam se engajar nesses projetos. Essa tese lida com liberdades. Não com uma única liberdade, mas com liberdades e, como tal, não pode haver consensos, pois, as liberdades discordam entre si, como mencionamos acima. Entretanto, até esse caráter de discordância pode ser ampliado em sua compreensão se for discutida na perspectiva de uma subjetividade aberta. Não queremos com a proposta de uma educação de situação que tem no Interessamento sua intencionalidade diretiva elevar o debate educacional a um tipo de fechamento universalista que impeça os sujeitos, de antemão, de procurar os lugares e as perspectivas nas quais se sentirão mais confortáveis para ser e existir. A nossa tese é mais uma proposição entre tantas, é o mesmo que dizer que esta proposta para o debate educacional se faz na consideração das escolhas singulares, mas que entende que toda realidade criada e lançada no mundo só será válida se outro sujeito fundar um futuro que envolva o já instituído, superando-o, isto é, se outros

existentes singulares escolherem no passado aquilo que transformarão no futuro que desejam ensejar.

Outro ponto importante a considerar nestas proposições é que o engajamento negocia com a facticidade. O engajamento não se cria do nada, ele se estabelece, como repetimos reiteradamente no segundo capítulo desta tese, pela solicitação dos acontecimentos. Portanto, é reconhecendo aquilo que já temos no campo do instituído, por exemplo, nos modelos de educação, nos currículos, etc., fontes objetivas de onde novas posições surgem e se definem no mundo, que podemos encontrar o espaço suficiente para colocação da abertura como uma ação da subjetividade visando o engajamento. Nossa tese pretendeu mostrar até aqui, que essa possibilidade de questionar e produzir um lugar novo, de novas especulações, inclusive, só é possível pelo caráter aberto e não essencialista da subjetividade. Sem isso correríamos o risco de recair sobre o fechamento e a cristalização da realidade, tornando-a inerte, universalista, tramitando na pretensão de uniformizar as existências num modelo único de sujeito. Para nós, isto é condenável.

Pensamos que a desconstrução da subjetividade essencial, realizada por Sartre, não apenas parece, como soa bastante incômoda ainda hoje. Isto porque suas ideias reverberam e alcançam grande repercussão no sentido de fazer um rasgo no debate acerca do sujeito, quando propõe um rompimento sério com a noção de uma essência que daria fundamentos ao ser do existente enquanto indivíduo. Embora todo fundamento estabelecido seja importante para sua própria superação. Afinal, é com dados que superamos os dados.

Podemos afirmar com certa segurança que a crítica contemporânea da subjetividade deve os seus pressupostos ao pensamento sartriano. O engodo da subjetividade seria o de tentar encontrar fundamentos para aquilo que não tem fundamentos, para aquilo que é pura contingência. Seria essa a má-fé da subjetividade: tomar-se como algo concreto. Acompanhamos que o ser humano, “é o ser por meio do qual o nada vem ao mundo” (SN, p. 66), porque na verdade ele não tem fundamento algum, é puro nada que desliza rumo às coisas, e rumo ao seu próprio projeto, pois, o para-si, ou seja, a realidade humana, nem é, e nem possui uma essência: é pura existência. O ser humano está condenado a fazer escolhas que lhe criem uma essência, está condenado a criar sua própria forma de existir sem estar amparado por nenhuma condição que, de antemão, esgote e exemplifique uma estrutura fechada de sujeito, de eu, ou de subjetividade, porém, o que a realidade humana faz, torna-se marco e se essencializa na realidade, onde encontramos as obras e as ações já concluídas pelo esforço de seres singulares. Ao colocarmos a subjetividade como abertura, criamos condições

para que todos os elementos já criados e devidamente estabelecidos pelo ser humano sejam reabertos e questionados em sua estrutura mais fechada e fundamental.

Até nossos dias percebemos que a educação não logrou salvar-se por completo do engodo de uma compreensão essencialista da subjetividade e continua a construir seus fundamentos com base em sujeitos bem assentados, porque determinados por uma essência apriorística, que encontra nos objetivos definidos, e nos fundamentos concretos, a sua tarefa primordial. Essa tarefa universalista de fazer progredir e melhorar o ser humano porque sua essência assim o permite, e cujos fundamentos se encontram no humanismo, atrasa a compreensão da subjetividade como um processo aberto que em nós, demonstra a consciência de nossa condição como para-si e não mais apegados a uma noção de que claramente existe um Eu, um sujeito substantivo, uma essência do Ego.

No século de Sartre, e de tantos outros filósofos e filósofas, a ilusão do sujeito inteiro e concreto, possuidor de uma identidade fixa e bem arrumada, que chega até ele, deveu-se à construção filosófica assentada em tantas teorias que visavam a totalidade da realidade como uma condição que tinha um fim, um acabamento, por assim dizer. Tais compreensões de mundo, de vida e, sobretudo, de sujeitos, escorreu para a cultura gerando um trabalho específico e natural de propagação das certezas que circulam e se assentam no mundo. Entendemos que a educação é a principal mediadora e difusora da cultura, que pode ser considerada como uma espécie de guardiã do patrimônio imaterial representado pelos saberes que são discutidos e problematizados. Mas com que finalidade? Com qual intencionalidade? Para que tipo de engajamento? Para um engajamento que concorde, mas que faz adormecer ao mesmo tempo o caráter ativo da subjetividade e da abertura propositiva da revisão de valores e a criação de novos? Ou para um engajamento auto-responsável que faz o sujeito perceber-se como agente da criação de novas verdades e novos valores no mundo da vida? Além da problematização e, em parte, da construção e difusão da cultura, a educação é responsável por aquilo que a realidade humana escolhe para transmitir, para reavaliar e validar, porque tudo lhe pertence.

Tomando por base as afirmações e referências levantadas no primeiro capítulo, no tocante a subjetividade e a não-coincidência dela com uma essência identitária consideramos que devemos a Sartre, em larga medida, o avanço dessas discussões em torno do conceito fixo de identidade e sua fragmentação quando ele propõe que a realidade humana existe ao modo de não-ser ou como ser-para-si. Essas discussões, como condição mesma do avanço do pensamento, a nosso ver, só foram possíveis graças ao debate estabelecido através do trabalho de Sartre, que é um dos seus pioneiros, ou pelo menos foi o mais radical na colocação do

problema do esvaziamento do sujeito. Não deveríamos reconhecer que essa ideia de um sujeito fendido, clivado, que só tardiamente chega à sua unidade e mesmo assim não a conserva, cuja ordem, ou ordenamento, não passa de artifício realizado pelo olhar do outro, essa subjetividade que se faz, que se cria, não seria o mesmo que aparece, por exemplo, no discurso de Michel Foucault, exatamente quando este poria o primado da historicidade sobre as essências, ou das práticas e produções sobre as substâncias, quando entende por sujeito aquilo que se produz em um determinado momento do tempo, resultante de uma multiplicidade de processos, práticas, protocolos, dispositivos estratégicos ou eventos, por exemplo?

A produção de toda essa crítica que dissolve o sujeito da tradição moderna, bem como as certezas do humanismo, a teoria de uma subjetividade movente que esfacela e reduz o sujeito ou o Ego substancial a nada, é o grande ressentimento das teorias pedagógicas que não tomam a fundamentação da crítica da subjetividade como ponto de partida. O resultado disso é que, considerando-se o pressuposto da subjetividade assentada em uma essência substantiva fica muito mais fácil por em prática o projeto domesticador do humanismo, similar ao que colocou a crítica de Peter Sloterdijk no texto *As Regras para o Parque Humano* (2000), muito embora a posição desse filósofo seja contrária a de Sartre, o que não impede que se reconheça uma aproximação no sentido de denunciar uma das estruturas da educação que toma uma subjetividade essencialista por eixo: a domesticação! De acordo com esse texto podemos deduzir que: o que é o humanismo, senão um projeto colonizador que tenta tornar a todos os homens e mulheres exatamente na mesma coisa, encaixá-los no mesmo projeto, colocá-los sob a mesma insígnia, e no mesmo modelo, sendo que a liberdade, a consciência e o projeto construídos em situação, não aceitam tal confinamento?

Se voltarmos o olhar, ainda que rapidamente para a educação e o seu projeto, por vezes conservador de dar conta da “essência humana” como se esta existisse de fato, não é difícil enxergar e compreender porque ela está mergulhada em uma espécie de crise. Sua crise é conceitual, é de mentalidade, é de teoria, é espiritual. Entendendo-se o ser humano existencialmente, parte considerável desta crise, por si, poderá amenizar-se, por causa de posicionamentos mais abertos, mais questionadores e que impliquem em novas leituras sobre o ser humano e sobre o mundo em sua facticidade, que se modificou radicalmente e exige novas escolhas: engajamentos pelo anticolonialismo, por exemplo, pela aceitação das diferenças e pela compreensão do mundo-cultura, mundo amplo e complexo, onde a fragmentação da identidade ou da essência é posta e outro tipo de sujeito emerge.

Sendo assim, por mais que tentemos, quer seja com métodos ou práticas, aprisionar o ser humano em um programa, a existência subversiva como ela só, se insurgirá contra tais projetos, garantindo-lhe uma força que lhe reconstrói o lugar e o sentido: a força da subjetividade e seu poder de reconfigurar-se. Por isso pensamos no quanto seria importante rever e refazer o lugar do sujeito na educação e o que ele é ao modo de não ser, tal qual a proposta de Sartre. Revendo-se o sujeito, naturalmente certa compreensão dada à educação haverá de refazer-se, até certo ponto, pois, é sempre significada e ressignificada por consciências humanas e pelo avanço da mentalidade dos sujeitos.

Sobre uma educação do sujeito aberto, ou do sujeito movente, pudemos acompanhar no primeiro capítulo desta tese um estudo com a finalidade teórica de assentar conceitualmente a subjetividade em sua transformação ontológica. Encontramos como resultado que, embora se fale em sujeito e subjetividade para referirmo-nos a mesma coisa, tais conceitos mostraram-se possuidores de grande diferença entre um e outro. Isto é, a subjetividade é um sistema em “interioridade” e o sujeito, aquilo que nomeia o ser concreto da subjetividade no mundo, ou seja, quando digo “sujeito”, circunscrevo a subjetividade a este termo e defino-o como algo que existe, que aí está, que pode ser tocado. No entanto, essa explicação não é suficiente, pois, poder-se-ia tomar esta compreensão de subjetividade como sendo apenas o corpo do sujeito, o que seria um equívoco; contudo, o que o sujeito significa é tão somente o exterior do sistema de “interioridade”, mas, ao modo de não-ser. O sujeito não existe, é tão somente aquilo que nomeia o movimento, a atividade, o ter de construir da subjetividade como projeto inacabado, porém concreto. Ainda que haja diferença conceitual só se utiliza o termo sujeito para se referir a alguém dotado de subjetividade e, em última instância para referir-se ao humano.

Na defesa da subjetividade, no modelo de humano oferecido pela filosofia de Sartre, percebendo-a como um movimento no devir, que não tem termo, nem origem, e que é o próprio ser do sujeito e que, como definiu Sartre, “é perpétua projeção” (SARTRE, 2015, p. 55), encontramos os fundamentos para o Interessamento e um processo de educação de situação como abertura. Nesta proposta de educação, é importante e mesmo imprescindível que se recorra a esta leitura específica do conceito de subjetividade, como ponto de partida, a fim de que se conserve dela o testemunho crítico que rompe com o modelo de uma pedagogia do humanismo ou humanista, que ainda encara os sujeitos em sua igualdade e perfeita coincidência consigo mesmos, universalizando-os sem considerá-los em suas diferenças existenciais e identitárias. Partir da subjetividade é encarar a cruel verdade que nos expõe como totalmente lançados num futuro virgem a se fazer, onde as seguranças das velhas

fórmulas de vida, o conforto de se ter uma identidade, dos modelos a seguir, se esfacelam em favor de maior liberdade e dos usos da própria responsabilidade, que se dá na abertura dos próprios sujeitos, que de há muito são evidenciados como autônomos e livres, mas, que são tratados como autômatos, quase incapazes de dar conta da própria atividade de fazer-se, de construir-se, quando referenciados por uma essência.

Ao escolhermos a subjetividade existencial, de acordo com a filosofia de Sartre, como modelo do sujeito que sustentamos como viável para esta proposta de educação, e que entre outras coisas que afirma prevê que o homem encontra-se já no mundo, em seu surgir espontâneo e contemporâneo ao próprio mundo e que, portanto, não é explicado por uma natureza humana constituída *a priori*; dado como existência, o homem só adquire uma essência depois de existir, isto é, *a posteriori*. Temos assim que, a constatação mais importante de tudo que dissemos é que, uma essência da subjetividade, o ser humano só a adquire através de seus atos praticados e que nenhuma natureza original o determina para nada. Não quisemos perder de vista esse aspecto relevante para o sujeito e para a educação: o seu caráter aberto. Se falamos em aprendizagem, em construção, e na experiência do conhecimento como um conjunto de vivências capazes de nos subjetivar, então falamos também de uma abertura em um nível tal da subjetividade que, se não compreendida em todas as exigências dessa abertura, deixará sempre o risco de incorreremos numa espécie de cristalização que dá margem para a barbárie dos totalitarismos, que pretende categorizar as diferenças, padronizando-as, pois, que nada mais estaremos fazendo senão perpetuando um sistema e uma fórmula de domesticação, e estaremos transitando em torno de um modelo que se pretende superior e completo em relação a outro, o que nossa defesa rechaça veementemente. Vale a pena salientar que a educação não é para a domesticação e sim para a libertação, afinal, no primeiro contexto, o da domesticação, ao retirar-se uma pedagogia humanista (com seus falsos moralismos), outra pedagogia poderia se impor com as mesmas pretensões, porém, com o verniz de fórmulas novas, que até se afigurariam diferentes das vigentes, mas no fundo seriam as mesmas. A educação está sempre correndo o risco de repetir-se a título de novidade, e também nossa proposta corre esse risco se não for bem interpretada.

Como vimos indicando ao longo da escrita desta tese, a filosofia da educação tem como principal tarefa formular conceitos novos que motivem o pensamento transformador em relação a aspectos já estabelecidos do próprio pensamento e no âmbito teórico das pesquisas já realizadas. Partindo desta premissa, acreditamos que o Interessamento baseado e construído sobre os alicerces da subjetividade aberta e movente e no seu prolongamento como

engajamento, nos possibilita questionar alguns aspectos do universo teórico da educação já há muito petrificados. Um desses aspectos que indicamos ao longo desta pesquisa, sobretudo, no tocante a subjetividade, é a essência dada aos sujeitos e o modo como a formação incide no tratamento a este dado que, a nosso ver, resiste, no sentido de cristalizar-se, apesar das inúmeras mudanças e do desenvolvimento, tanto dos seres implicados em processos de formação e subjetivação, quanto da própria educação enquanto campo conceitual.

Sobre o que estamos falando quando nos referimos, por exemplo, a cristalização da subjetividade presa a uma essência? Referimo-nos a uma tradição que insiste em ver o ser humano apenas por um lado. Apesar de convincente, necessária a seu termo e bem elaborada, o aspecto fundamental da existencialidade é negligenciada na compreensão das subjetividades essencialistas. O ser humano deve ser mais do que um sujeito que responde a estímulos pré-determinados. Essa compreensão materialista, fisiológica e mecanicista do ser humano, a nosso ver, está fortemente presente nos aspectos antropológicos que norteiam a educação como está estabelecida, isto é, quando a educação é entendida como um projeto civilizatório restrito a demanda de ensino-aprendizagem, sem enfoques nos questionamentos sobre o significado concreto desse processo formativo para a vida do indivíduo que se engaja numa determinada situação, embora o processo de ensino-aprendizagem seja importante e basilar. Não estamos dizendo, entretanto, que isto seja falho, mas pode ser melhor. Exemplos do que afirmamos podem ser encontrados no que está expresso pelos currículos e no modo como estes são tratados e impostos aos indivíduos em formação, sem grande proveito de sua existencialidade, mas de modo mecânico e domesticador, como sugere a nossa crítica.

Como contraponto a essa visão limitada do ser humano, que não leva em conta os aspectos existenciais, como se tudo na vida humana se passasse apenas como respostas a sinapses, como se tudo fosse fruto de relações psicofísicas, realidades que estão entre as muitas formas de identificar, isto é, de classificar e reificar os sujeitos, mas que, mesmo explicando-os em parte, ainda assim, não os explicam em sua totalidade, pensamos ter demonstrado através da contribuição do pensamento de Sartre os elementos que fundamentaram a nossa teoria.

Escolhemos os exemplos antitéticos dos modelos de subjetividade essencial e aberto para expressar mais claramente nossa posição, alinhada a perspectiva fenomenológica, que conclama esse mundo da experiência, considerando a situação concreta dos sujeitos no mundo, como foco e lócus de onde significados e significações se originam permeando a subjetividade no processo existencial de fazer escolhas, de decidir, agir e em seu desenvolvimento, engajar-se. Considerando a visão científica que restringe o ser humano em

sua abrangência a um conjunto de fatos determinados, e essenciais, Simone de Beauvoir preconizando a abertura do sujeito, no sentido do que tratamos no primeiro capítulo desta tese ao abordar a compreensão da subjetividade como ser-para-si, caráter ontológico do sujeito, escreve na introdução ao *Segundo Sexo* que, “o conceitualismo”, isto é, aquilo que define os sujeitos de antemão e os encaixa em um termo, “perdeu terreno. As ciências biológicas e sociais não acreditam mais na existência de entidades imutavelmente fixadas, que definiriam determinadas características como as da mulher, do judeu ou do negro; consideram o comportamento como reação a uma *situação*” (BEAUVOIR, 2016, p. 10. Grifo da autora).

E é pelo fato de ser aberta que a condição humana, desprovida de essência, pode entrar em relação direta com tudo aquilo que é da ordem do que Sartre chama de limites *a priori*, ou seja, de tudo aquilo que está construído sem contar com a participação humana ou seu poder de reconstrução: exemplos disso são: a nacionalidade, a raça, a língua, etc. Entretanto, é aliado ao contributo do que já está estabelecido no mundo humano que, como abertura e negatividade que é, o ser humano se tece e se constrói, ao mesmo tempo perpetuando as possibilidades de que haja sempre algo por se fazer no reino do em-si, no processo de subjetivação que ele sofre ao mesmo tempo em que o forja, e na construção da inteligibilidade da história como totalização em curso, como algo por se construir, por se fazer entre consciências humanas.

Considerando ainda este cenário de conflito entre a essência e a abertura colocado pela filosofia existencialista e relacionando-a a cultura educacional, consideramos que as forças de conservação da essência, a despeito das inúmeras teorias de progressão que postulam a abertura das identidades, parecem ter maior registro no tocante às práticas em educação. A padronização impera em nome da essência imutável dos seres. Sartre chamaria a isto de serialização. Chamamos aqui de teorias de progressão, não a pedagogia progressista muito em voga no Brasil na década de 1970 e representada por nomes como Dewey, Montessori, Piaget, Decroly, Cousinet, etc. Chamamos de forças de progressão aquelas teorias que fazem avançar o debate educacional no sentido de quebrar a cristalização de suas práticas pelo uso de novos argumentos e conceitos filosóficos, seja em qual horizonte for, e por meio das ideias novas que se apresentam e se formam.

Reivindicamos uma concepção de subjetividade contrária a qualquer perspectiva de conservação. Sendo ontologicamente livre, e como consciência intencional, a subjetividade, por sua condição, recusa-se à cristalização. É algo como um projeto e, somente como projeto é que deveria ser considerada nos espaços de discussão pedagógica. Esse aspecto de liberdade da subjetividade existencial traçada por Sartre esclarece-se através do que ele escreveu em *O*

*Ser e o Nada* e outras obras, e fomos mostrando ao longo desse trabalho. Surge-nos agora o questionamento: o que se faz quando descobrimos que somos abertos? Na verdade esta discussão da abertura está presente desde há muito nas teorias da educação, – em Paulo Freire, nas teorias pós-estruturalistas da educação, por exemplo – mas parece-nos que elas transformaram-se em algo também cristalizado pela noção de fórmulas universais que podem garantir um futuro fechado e concluído aos rumos da educação, que esbarrou no muro do tradicionalismo e da serialização, que não fincou raízes e tornou-se numa espécie de poesia vã, afinal, é tão bonito dizer “a vocação do homem é ser mais” (FREIRE, 2005, p. 47), mas é muito complicado ir a fundo no significado e nas consequências implicadas nesse aspecto da condição humana de ser mais, não como fórmula, mas como atividade e abertura do ser-parasi. Entretanto, assim considerada, sem a percepção da profunda alteração humana, cultural e histórica, afirmações sobre a abertura do sujeito transformam-se em palavras que enriquecem uma retórica do vazio, e transformam-se apenas em efeito discursivo sem grande poder de transformação da realidade, mas grande aliado dos sistemas de domesticação.

A proposta do Interessamento para o debate em educação é, iniciando no reino da subjetividade aberta, estabelecer a diferença e mesmo a formação do humano circunscrevendo-a ao campo dos valores como algo que tanto é construído por sujeitos, como ressignificado por eles. Este debate é extremamente delicado, pois, como afirma Sartre, significaria mexer em verdades perigosas, como por exemplo, a da existência de Deus (EH, p. 5). A noção de subjetividade que defendemos não pode aceitar, por exemplo, a teoria do design inteligente, que acredita que todos os organismos foram criados de acordo com o projeto de alguma inteligência superior, e que é bastante presente entre nós até hoje<sup>69</sup>.

É mais importante, ao tratarmos da subjetividade em formação, que se privilegie o aspecto de sua finitude, em detrimento dos aspectos metafísicos e das crenças que encerram seu imaginário. Tais questões, evidentemente, haverão de ser tratadas também, visto que

---

<sup>69</sup> A este respeito e sobre como as crenças arraigadas na consciência do povo impedem a evolução do pensamento, vejamos o que o historiador Yuval Noah Harari relata e que nos ajuda a demonstrar o que queremos evidenciar com o que estamos chamando de resistência da essência. No caso deste relato, arraigado no inconsciente coletivo e na cultura do povo em pleno século XXI: de acordo com uma pesquisa Gallup de 2012, apenas 15% dos americanos pensam que o *Homo sapiens* evoluiu somente pela seleção natural, sem nenhuma intervenção divina; 32% sustentam que os humanos podem ter evoluído de formas de vida anteriores num processo que levou milhões de anos, mas que Deus orquestrou todo esse espetáculo; 46% acreditam que Deus criou os humanos em sua forma atual em algum momento dos últimos 10 mil anos, exatamente como relata a Bíblia. Passar três anos numa faculdade não exerce nenhum impacto na formação dessas opiniões. A mesma pesquisa descobriu que, entre os graduados com bacharelado, 46% acreditam na história bíblica da criação, enquanto apenas 14% pensam que os humanos evoluíram sem nenhuma supervisão divina. Mesmo entre os que tem mestrado e doutorado, 25% acreditam na Bíblia, ao passo que 29% creditam somente à seleção natural a criação de nossa espécie<sup>69</sup> (HARARI, 2016, p. 110).

compõem uma dimensão importante do ser humano, mas, friso aqui, é o indivíduo sem essência que importa. É sobre essa consideração que todas as outras podem funcionar na proposta de uma educação de situação que tem no Interessamento a força motriz do engendramento de seu processo.

De outra feita, as práticas cristalizadoras da liberdade da subjetividade são os elementos fundamentais para colocação do nosso debate, como ruptura e continuidade. Encerrar o universo da subjetividade ao confinamento biológico binário do macho e da fêmea, por exemplo, é impedir o avanço da própria constituição ontológica do sujeito como liberdade que se constrói. A discussão de gênero também mexe nas verdades assentadas a respeito dos seres humanos, desfaz essências e, inclusive, questiona contundentemente o lugar de Deus e das verdades bíblicas que ainda sustentam as práticas humanas e sua conduta no tocante a ética, a moral e a visão antropológica. E isto é importante na colocação do sujeito como abertura, pois, somente assim, a noção de essência pode ser confrontada e devidamente reelaborada. Se não há essência, não há modelos. Tudo isso que dissemos, revelam a nós uma possibilidade de maior impacto sobre as práticas de conservação em teorias da educação que solapariam a persistência desse aspecto unidimensional da formação humana.

O Interessamento se põe contrário a essas práticas fechadas e focadas em resultados, embora isto também seja importante, mas não seja o principal, e procura estabelecer, por meio de uma educação de situação, a leitura subjetiva e intersubjetiva do mundo e o elo de responsabilidade e comprometimento com o outro, por meio do engajamento, que será sempre da ordem do inesperado, pois não podemos prever nem a decisão, nem o comprometimento do indivíduo especificamente. O Interessamento, torna-se assim, numa consciência intencional que sensibiliza as subjetividades para alargar sua leitura dos acontecimentos, das circunstâncias e da situação que engloba os sujeitos como realidades a serem decifradas e cujas solicitações levam os sujeitos à ação, que perfaz a subjetividade como aquilo que lhe torna o que é, ao modo de não-ser, pois tem de continuar a se fazer. Dito isto, acreditamos que que a concepção antropológica, filosófica e, mesmo sociológica, que estão na base e lastro do que fundamenta o que é a educação, enquanto uma teoria, devam ser profundamente revisadas e refeitas no processo formal de educação e consiga reverberar na conduta pré-reflexiva dos sujeitos como resultado de uma formação comprometida com a realidade.

Apesar de tantos esforços – e esta tese é mais um entre tantos esforços – a essência aplicada a compreensão de subjetividade continua a resistir. A superação destes estados fechados de compreensão a respeito da subjetividade é uma ambição do Interessamento por meio de uma educação de situação. Este tópico procurou apresentar um esboço normativo,

não cristalizado e muito menos fechado, do que seria uma educação de situação. Utilizamos sempre o termo educação de situação para nos referirmos a uma proposta colhida do existencialismo sartriano que entre outras preocupações traçou um itinerário absolutamente comprometido com a situação histórica, política e social da realidade.

Acreditamos que o que tratamos até aqui a respeito da subjetividade e do que estamos chamando de Interessamento apresentam-se ante a possibilidade de uma pedagogia nascida da filosofia de Sartre e eivada pelos conceitos de Subjetividade e Engajamento que abordamos de modo especial nessa pesquisa. Tratar de formação é tratar de projeto e a filosofia de Sartre é um discurso sobre a projeção do para-si ou da condição de transcendência, do ter-de-ser, do construir-se que é comum a qualquer indivíduo humano. Uma pedagogia comprometida com a situação precisa considerar este aspecto da subjetividade como a estudamos neste capítulo sob o risco de, no contrário, não realizar-se de acordo com as exigências aqui colocadas.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acompanhamos ao longo desta tese que considerou os conceitos de subjetividade e engajamento como fundamentos para a formulação de uma intencionalidade específica que forma em processos educacionais para o engajamento, os pressupostos<sup>70</sup> que possibilitaram a construção do conceito inédito de Interessamento. Ao longo desta produção, surgiu outro conceito novo nomeado de Educação de Situação. Entendemos que o desenvolvimento desta tese só seria possível se tomássemos como ponto de partida a noção de subjetividade expressa enquanto ação e projeto, transcendência e abertura, pois, na filosofia de Sartre ela é um ter-de-ser que se constitui no tecido da vida, em meio a sociedade, pela qual ela também é responsável por criar, continuando no engajamento como expressão e prática da liberdade da subjetividade.

Percebemos ao longo desta pesquisa que não havia ainda nenhuma teoria ou filosofia da educação tratando das questões apresentadas aqui sobre o Interessamento, considerando a subjetividade e o engajamento como pressupostos a um processo pedagógico assentado na filosofia existencial de Sartre. Encontramos, no entanto, pesquisas que relacionam o pensamento de Sartre com a educação. Nesta tese, privilegiamos o estudo *Jean-Paul Sartre: Educação e Razão Dialética* formulada pelo professor Walter Matias Lima.

Na perspectiva desta tese o existencialismo é representativo de uma teoria encarada como uma força de progressão, isto é, que expressa poder e dinâmica capaz de formular novos conceitos e instituir novas teorias, como uma filosofia da educação permite fazer. Tomamos o existencialismo enquanto filosofia oposta às teorias conservadoras. A partir disso, pensamos na questão da educação apontando para uma noção aberta de subjetividade que supere a compreensão essencialista da mesma. Não quisemos ou tomamos outras referências teóricas para pensar as questões centrais ao desenvolvimento desta tese, a não ser aquelas que dialogaram diretamente com o tema da nossa pesquisa. Por essa razão, procuramos demonstrar de que modo os conceitos de subjetividade e engajamento serviram para a construção do conceito de Interessamento ao elegermos o existencialismo como fundamento a uma filosofia existencial da educação, insistindo no contributo do pensamento de Sartre para tais formulações.

---

<sup>70</sup> Quanto a utilização do termo “pressupostos”, eles devem ser sempre verdadeiros ou aceitos como verdadeiros, pois são os responsáveis por construir as informações consideradas explícitas.

Percorremos, assim, um itinerário que se iniciou com uma noção específica de subjetividade, prolongou-se na afirmação do engajamento que é condição de continuidade da própria subjetividade, estabelecemos os fundamentos para um tipo de intencionalidade criada para os fins desta tese, que chamamos de Interessamento, de tal forma que ficou expresso e posto que este conceito representa uma intencionalidade específica para educar e formar para o engajamento cujos pressupostos devem nortear e não determinar a educação. Por essa razão, nossa proposta a respeito do Interessamento, enquanto intencionalidade ativa, diretiva e, sobretudo, específica aos atos de educar sujeitos interessados vivamente pelo engajamento, deve gerar compreensão no tocante ao comprometimento de suas liberdades, percebendo-a como parte de sua evolução espiritual e cidadã. Esses achados teóricos foram algumas das finalidades de nossa formulação.

Exatamente por ser forjado na intencionalidade da consciência que é fluxo e exige mediação, demonstramos que o Interessamento, pode ser desenvolvido em processos de educação que orientam e conduzem a prática humana ao compromisso com a facticidade da vida tornando a educação uma realidade composta pela situação que sensibiliza os indivíduos existencialmente para as solicitações ocorridas enquanto a história, os fatos culturais, sociais e políticos se fazem pelo poder humano de construí-las, enquanto transcorrem em seu desenrolar próprio. Todas estas realidades condizem com uma proposta de engajamento expresso concretamente nas ações subjetivas repercutidas na realidade.

Afirmamos nesta tese que não havendo o Interessamento do sujeito como momento imprescindível da intencionalidade construída em processos educacionais despertando sua consciência para a efetivação de atos de comprometimento desenvolvidos na formação, o engajamento, encarado no processo educacional pode não acontecer devidamente, pois, antes de diluir-se numa coletividade, o engajamento se processa na subjetividade como apropriação individual e, desse modo precisa da mediação da educação para socializar-se, para transcender-se no espaço situado entre os modos pré-reflexivo e reflexivo da consciência, podendo perder-se caso não se transforme mediante processo formativo, que articule o subjetivo ao objetivo produzindo o intersubjetivo, resultando em ação colaborativa, coletiva, proporcionado pelo aspecto reflexivo da consciência. A vivência ou prática da intencionalidade de Interessamento dá-se, de acordo com nossa proposição, por meio da educação que é a realidade capital para transformação das relações humanas entre si e no mundo.

Defendemos também que o Interessamento, pela transcendência projetiva de que é capaz, pode ser tomado enquanto possibilidade para superação de alguns estados de

consciência que nos deixam alheios ao mundo, separados de nossa ação engajada. Tal concepção coloca diante do sujeito singular todas as suas possibilidades de ser enquanto totalidade em curso, convocando-lhe para a ação de sua liberdade conforme o engajamento. Por essa razão, defendemos que o Interessamento, que é uma intencionalidade que forma para o engajamento, reivindica como parte integrante de seu processo, uma apropriação crítica, existencial e subjetiva dos acontecimentos, cheio de sentidos a ser revistos e transformados, afinal, considera-se a facticidade como elemento a partir do qual se busca a mudança a fim de efetivá-la.

Ao propormos o Interessamento que foi definido como uma modalidade ou tipo específico de intencionalidade da consciência que educa para o engajamento em uma educação de situação, maturada pela apropriação subjetiva dos processos de desenvolvimento da história, tomados pela educação enquanto objetos de análise e estudo entendemos o Interessamento similarmente a um despertar que retira o sujeito – desde que esse processo seja uma apropriação subjetiva – da névoa que encobre sua ação apresentando-se sob a forma de uma clausura solipsista que veta de antemão ao indivíduo o engajamento total de sua ação, compreendida como a marca de sua subjetividade no mundo. Trata-se de trazer ao sujeito a captação de sua tarefa enquanto membro de uma coletividade da qual não escapa, por meio de um processo formativo que evidencie o signo da história como algo por se fazer, demonstrando a inalienável atuação e responsabilidade do indivíduo na forma de uma cidadania ativa.

Consideramos que o Interessamento é uma estrutura intencional basilar de toda ação que vise ao engajamento, afinal, o Interessamento se expressa no trâmite da consciência movimentando o sujeito a encontrar os sentidos de sua ação, sua prática política restrita à situação que lhe engloba; e esta, torna-se ação de transformação da realidade e defendemos que isto é condição resultante da formação, da educação que, intencionalmente preparada, desemboca nos resultados que o engajamento ensejará. O Interessamento terá, então, entre suas finalidades, a formação, pois, servirá à educação dentro dos aspectos e da filosofia existencial da educação que explicitamos ao longo desta tese.

No segundo capítulo discorreremos sobre o engajamento político presente na história e nas solicitações dos acontecimentos relacionando-os aos processos de educação, estabelecendo que uma das possíveis tarefas do Interessamento é elaborar e elencar as possibilidades do engajamento de modo ser tematizado, já que anteriormente a este processo o engajamento estaria colado ao reino da pré-reflexividade de onde deve sair para dirigir-se ao mundo intencionalmente, como parte de uma reflexão mediada pelas instâncias de educação

que haverá de considerar os acontecimentos históricos, socializados em práticas de comprometimento individual, que dissolver-se-ão na intersubjetividade, pois, apresentará a marca da emancipação em relação aos sistemas fechados de educação que tolhem a subjetividade em sua abertura fundamental. Estar subjetivamente comprometido no engajamento, como condição ensejada pelo Interessamento que ao compreender a subjetividade aberta e capaz de modificar a realidade transformando-a, estabelece um processo formativo próprio a dar conta das questões levantadas nesta tese e referentes a uma educação de situação aberta e voltada para o engajamento.

Consideramos nesta tese que o Interessamento é intencionalidade movente que, trazendo os aspectos da razão dialética propostos por Sartre e a possibilidade de uma educação a partir de seu pensamento, pode orientar os sujeitos para o seu engajamento singular num mundo coletivo como rompimento da indolência e indiferença que pode servir a alienação e a reificação das subjetividades, tornando-as reféns do prático-inerte ao transformarem-se nele, permanecendo alheados de seu estatuto ontológico que tem na liberdade concomitante à ação, sua definição prima já que sua importância reside na transformação da realidade. O Interessamento é a intencionalidade que media e articula a subjetividade com os acontecimentos gerais de uma sociedade, com a finalidade de formar indivíduos para perceberem o comprometimento do seu engajamento. O Interessamento como intencionalidade que pode sensibilizar as singularidades através do signo da história, pelo desenvolvimento do curso das circunstâncias, pela historicidade que nos permeia enquanto no-la somos e fazemos, nos torna capazes de enxergar o que acontece, para transformar a nós e ao mundo concomitantemente.

Ratificamos aqui a nossa posição que propôs e definiu que o Interessamento é uma intencionalidade a ser desenvolvida e ampliada por meio de processos de educação onde o engajamento e a subjetividade são componentes e pressupostos de sua estrutura fundamental. Propomos que o Interessamento é a intencionalidade que confere sentido ao engajamento para efetivá-lo em prática, sendo ele objeto de um processo de educação de situação. O Interessamento surgiu, assim, a partir do significado do engajamento, do interesse e comprometimento subjetivo daquele que se engaja. Em outras palavras, o Interessamento também foi definido como um tipo de intencionalidade da consciência comprometida com o engajamento; por essa razão, postulamos, defendemos e concluímos que o Interessamento deve ser uma tarefa da educação, uma intencionalidade aplicada à organização e desenvolvimento de processos educacionais que forma para o engajamento.

É pelo Interessamento mediando os processos de engajamento das subjetividades, que acontece o elemento formativo que estrutura uma educação de situação, pois, seu cerne, sua prática e sua razão de ser, são os acontecimentos que nos espreitam e se precipitam sobre nós, mas que nós mesmos os fazemos enquanto obra coletiva. Consideramos então a educação como lócus ou campo privilegiado para o favorecimento do Interessamento ou para sua prática e possível estabelecimento. Coube então reforçar a apresentação dessa relação entre o Interessamento e a educação nestas considerações finais, onde costumamos apresentar perspectivas para possíveis usos e desdobramentos de uma pesquisa. Tendo proposto o Interessamento no âmbito da filosofia da educação e circunscrito a este campo conceitual, logo percebemos que neste momento de finalização da tese na qual postulamos a práxis do Interessamento na melhor das instâncias para a efetivação do seu elaborar, que é a própria educação como prática efetiva.

Reconhecemos e afirmamos ao longo desta tese na qual a teoria sartriana fundamentou uma filosofia existencial da educação, quando a consideramos enquanto criação humana, o surgimento de algumas perguntas inevitáveis, por exemplo: qual o papel da educação na construção de outras perspectivas de subjetividade e qual a contribuição de nossa tese para isto? Como se dá a construção da educação tendo o ser humano, isto é, as subjetividades, enquanto referência principal? Quais os limites e alcances da construção da educação por meio de uma subjetividade ciente do poder de sua participação engajada? É possível construir uma educação onde o ser humano é sua principal referência? E ainda, a educação ocorrida nos mais variados espaços formativos pode impulsionar a realização de transformações sociais, políticas, culturais, antropológicas e econômicas? Quando propomos uma educação para o engajamento e elencamos uma intencionalidade capaz de produzir esta educação, mexemos nas engrenagens desse sistema inteiro e ensejamos essa transformação total ainda que lenta e paulatina.

De acordo com os achados teóricos propostos ao longo desses três capítulos e no horizonte da noção do Interessamento, indicado como intencionalidade diretiva da consciência, isto é, aquela que se dirige ou se refere a fins específicos de formação e educação, defendemos de acordo com esses pressupostos a educação a serviço da reinvenção da sociedade visto que ela detém os mecanismos teóricos que podemos acionar para ensejar essa transformação da sociedade pelo engajamento. Defender isto só nos foi possível porque a educação está situada no mundo, reunindo e agrupando sujeitos em torno de certos objetivos que, embora comuns, não deixam de ser conflituosos, devido a multiplicidade de processos e visões de mundo compostos pelas mais diversas realidades e pelos mais variados sujeitos. Ao

mesmo tempo, a educação prepara e forma os indivíduos para a sociedade como agentes de transformação ou não, a depender da decisão dos próprios sujeitos.

Reconhecemos, pela intencionalidade do Interessamento visando uma educação para o engajamento que, assim como a condição humana é aberta, quanto mais o processo de educação e uma filosofia da educação forem abertas, melhor e mais rico, qualitativo, do ponto de vista democrático, será a disputa entre discursos contraditórios, que nessa contradição e embate próprio melhoram-se, demonstrando que o que está em jogo é a liberdade dos sujeitos e, nisto, sua dignidade e singularidade. O Interessamento, como intencionalidade que forma para o engajamento, reconhece as muitas maneiras de se entender a vida, o mundo em seus acontecimentos históricos, políticos, sociais e culturais. Há mais de uma luz para que enxerguemos tudo isso. Só não é admissível tomarmos esse universo vário de possibilidades e transformá-lo num vetor de violência e condenação de uma parte da sociedade para sustentar uma forma excludente da mesma. Que haja o debate, as diferenças e variadas luzes sobre as condições da realidade que nos colocam a todos no mesmo plano humano.

Quisemos estabelecer um questionamento sobre a condição dos sujeitos em educação, da subjetividade em sua atividade de subjetivar e ser subjetivada, do fluxo estabelecido pela consciência enquanto intencionalidade e relação com alguma coisa, mas, sobretudo, como experiência não-tética, pré-consciente e pré-reflexiva; investigando se estas realidades trazidas pela filosofia de Sartre podem contribuir para pensarmos e fundamentarmos uma filosofia da educação.

Concluimos que na base de toda ação de engajamento repousa uma espécie de consciência intencional de Interessamento que movimenta o sujeito a encontrar a ação de uma prática política pela condição de formação, pedagógica, educativa e intencionalmente preparada. Por isso, o Interessamento foi definido nesta tese com caráter e possuidor de finalidades pedagógicas, servindo à educação dentro dos aspectos que já foram referenciados e circunscritos na fundamentação teórica advinda da filosofia de Sartre, quando discutimos a subjetividade e o engajamento. O Interessamento é uma intencionalidade própria da consciência, relativa ao comprometimento dentro de um processo pedagógico, direcionado para atingir a finalidade do engajamento em uma educação de situação.

Toda essa discussão acerca da filosofia sartriana e dos conceitos mencionados, quando trazidos para o campo de uma filosofia da educação, ajudou-nos a refletir sobre o papel que ela deva ter nos processos de formação humana, de subjetivação, visto que a educação não se refere apenas a demandas de ensino e aprendizagem, mas ao próprio assentamento do ser humano no mundo em sua integralidade, isto é, como ser político, espiritual, participativo,

como ativo cidadão interessado e responsável pelos acontecimentos do mundo. Acreditamos que estar entre os outros numa busca por liberdade e comprometimento é uma das lições mais importantes que uma educação de situação pode nos dar por meio da proposição do Interessamento.

E assim concluímos essa pesquisa, no desejo de que a teoria aqui elucidada seja capaz de abrir vias e campos de debate, para que a realidade continue a se transformar no seu próprio desenrolar. Da mesma forma como iniciamos esta tese com uma epígrafe que intenciona um lugar de amor concreto entre as pessoas, findamos com o mesmo desejo de que ela contribua para que amemos mais e melhor no mundo em que tantos testemunhos contrários a algo tão benéfico e bonito quanto a nossa capacidade de amar, se levantam com tamanha força. Que nossa capacidade de amar e se engajar pelo amor ao destino comum que nos irmana, seja maior que qualquer coisa.

Esta pesquisa não está terminada com o que escrevemos e defendemos até aqui. Ela inscreve e tem abertura para outros debates, por exemplo: o desenvolvimento do Interessamento numa prática metodológica que, assumindo contornos de prática educativa deixam de ter ligação direta com o objeto de estudo de nossa tese que é a formulação de um conceito e não de uma prática, embora toda prática repouse seus fundamentos numa teoria. Sinaliza, assim, para a continuidade desta pesquisa em outros âmbitos e áreas da pesquisa educacional, a fim de que continue viva e atuante e não se perca no confinamento das bibliotecas pouco visitadas e exploradas como lugares importantes onde os saberes se encontram ao nosso dispor, esperando a chance de transcenderem as prateleiras e encontrarem seu lugar de efetivação onde ele deve acontecer de fato, isto é, no mundo.

## REFERÊNCIAS

### *Obras de Sartre*

SARTRE, Jean-Paul. **A náusea**. Trad. de Rita Braga. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

SARTRE, Jean-Paul. **A Conferência de Araraquara**. Trad. Luiz Roberto Salinas Fortes. 2ª ed. São Paulo: Editora Unesp, 2005a.

SARTRE, Jean-Paul. **A idade da razão**. Trad. Sérgio Milliet. 4ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005b. (Os Caminhos da Liberdade I).

SARTRE, Jean-Paul. **A Imaginação**. Trad. José Américo Motta Pessanha. 3ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1987.

SARTRE, Jean-Paul. **As Mãos Sujas**. Trad. Antônio Coimbra. Lisboa, Portugal: Publicações Europa-América. S/A.

SARTRE, Jean-Paul. **As Moscas**. Trad. Caio Liudvik. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005c.

SARTRE, Jean-Paul. **A transcendência do ego: esboço de uma descrição fenomenológica**. Trad. De João Batista Kreuzsch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SARTRE, Jean-Paul. **As Palavras**. Trad. J. Guinsburg. 2ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

SARTRE, Jean-Paul. **Com a Morte na Alma**. Trad. Sérgio Milliet. 4ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005d. (Os Caminhos da Liberdade II).

SARTRE, Jean-Paul. **Crítica da Razão Dialética**. Trad. João de Freitas Teixeira. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SARTRE, Jean-Paul. **Cahiers per une morale**. Paris: Editions Gallimard, 1983.

SARTRE, Jean-Paul. **Colonialismo e Neocolonialismo: Situações V**. Trad. Diva Vasconcelos. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1968.

SARTRE, Jean-Paul. **Diário de Uma Guerra Estranha: Setembro de 1939 – Março de 1940**. Trad. Aulyde Soares Rodrigues e Guilherme João de Freitas Teixeira. 2ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005e.

SARTRE, Jean-Paul. **Entre Quatro Paredes**. Trad. Alcione Araújo e Pedro Hussak. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008a.

SARTRE, Jean-Paul. **Esboço para uma Teoria das Emoções**. Trad. de Paulo Neves. 2ª ed. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2008b.

SARTRE, Jean-Paul. **Em defesa dos intelectuais**. Trad. Sérgio Goes de Paula. São Paulo: Editora Ática, 1994.

SARTRE, Jean-Paul. **O Existencialismo é um Humanismo**. Trad. de Rita Correia Guedes. 3ª ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

SARTRE, Jean-Paul. **O Existencialismo é um Humanismo**. Trad. de João Batista Kreusch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SARTRE, Jean-Paul. **O idiota da Família: Gustave Flaubert de 1821 a 1857**. Vol I. Porto Trad. Julia da Rosa Simões. Porto Alegre, RS: L&PM Editores, 2013.

SARTRE, Jean-Paul. **O Imaginário**. Trad. Duda Machado. São Paulo: Editora Ática, 1996.

SARTRE, Jean-Paul. **O muro**. Trad. H. Alcântara Silveira. 20ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

SARTRE, Jean-Paul. **O Ser e o Nada: ensaio de ontologia fenomenológica**. Trad. de Paulo Perdigão. 14ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

SARTRE, Jean-Paul. **O que é a subjetividade?** Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro; Nova Fronteira, 2015.

SARTRE, Jean-Paul. **O que é a Literatura?** Trad. Carlos Felipe Moisés. São Paulo: Editora Ática, 1989.

SARTRE, Jean-Paul. **Questão de Método**. Trad. Bento Prado Júnior. 3ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1987.

SARTRE, Jean-Paul. **Situações I**. Trad. Cristina Prado. São Paulo: Cosac e Naif, 2005f.

SARTRE, Jean-Paul. **Situações III**. Trad. Rui Mario Gonçalves. Braga, Portugal: Publicações Europa-América, 1971.

SARTRE, Jean-Paul. **Situações IV**. Trad. Rui Mario Gonçalves. Lisboa, Portugal: Publicações Europa-América, 1972.

SARTRE, Jean-Paul. **Situações VI: Problemas do Marxismo I**. Trad. Rui Mario Gonçalves. Lisboa, Portugal: Publicações Europa-América, S/A.

SARTRE, Jean-Paul. **Situações VII: Problemas do Marxismo II**. Trad. Rui Mario Gonçalves. Lisboa, Portugal: Publicações Europa-América, S/A

SARTRE, Jean-Paul. **Sursis**. Trad. Sérgio Milliet. 4ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005g. (Os Caminhos da Liberdade III).

SARTRE, Jean-Paul. **Verdade e Existência**. Trad. Marcos Bagno. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

*Obras e artigos sobre o autor, o existencialismo e o tema geral.*

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ABAMBEM, Giorgio. **O Aberto**: o homem e o animal. Trad. André Dias e Ana Bigotte Vieira. Portugal: Edições 70, 2002.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos do Estado**. Trad. de J. A. Guilhon Albuquerque. 11ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1985.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ARENDT, Hannah. **A dignidade da Política**: ensaios e conferências. Helena Martins e outros. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.

ARENDT, Hannah. **Entre o Passado e o Futuro**. Trad. Mauro W. Barsosa. 6ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

ARONSON, Ronald. **Camus e Sartre**: o polêmico fim de uma amizade no pós-guerra. Trad. Caio Liudvik. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007.

ARROYO, Miguel. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis, RJ: 2012.

BAKEWELL, Sarah. **No Café Existencialista**: o retrato da época em que a filosofia, a sensualidade e a rebeldia andavam juntas. Trad. Denise Bottman. Rio de Janeiro: Objetiva, 2017.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BEAUFRET, Jean. **Introdução às filosofias da existência**: de Kierkegaard a Heidegger. Trad. de Salma Tannus Muchail. São Paulo: Duas Cidades, 1976

BEAUVOIR, Simone. **A força da idade**. Trad. de Maria Helena Franco Martins. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

BEAUVOIR, Simone. **A força das coisas**. Trad. de Maria Helena Franco Martins. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BEAUVOIR, Simone. **Balanço final**. Trad. Rita Braga. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: 1982.

BEAUVOIR, Simone. **Memórias de uma moça bem comportada**. Trad. Sérgio Milliet. 2ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1983.

BEAUVOIR, Simone. **Por uma moral da ambigüidade**. Trad. de Marcelo Jacques de Moraes. Rio de Janeiro: Nova Fronteria, 2005.

BEAUVOIR, Simone. **O Segundo Sexo**. Trad. Sérgio Milliet. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

BRAYNER, Flávio [org.]. **Educação Popular**: novas abordagens, novos combates, novas perspectivas. Recife: Editora Universitária, 2013.

BRAYNER, Flávio. **Educação e Republicanismo**: experimentos arendtianos para uma educação melhor. Brasília: Liber Livro Editores, 2008.

BRAYNER, Flávio. **Nós que amávamos tanto a libertação**. Brasília: Liber Livro Editores, 2011.

BURSTOW, Bonnie. Afilosofia sartreana como fundamento da educação. Trad. Newton Ramos de Oliveira. **Revista Educação e Sociedade**. Ano XXI, n. 70. Unesp: pp. 103-126.

BENHAMINDA, Khemais. O existencialismo de Sartre e a educação: a falta de fundamentação para as relações humanas. **Educational Theory**, illinois (EUA) Pp. 230-239.

BORNHEIM, Gerd. **Sartre**: metafísica e existencialismo. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O educador**: vida e morte. 12ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

BURDZINSKI, Júlio César. **Má-fé e autenticidade**: um breve estudo acerca dos fundamentos ontológicos da má-fé na obra de Jean-Paul Sartre. Ijuí: UNIJUÍ, 1999.

CAILLÉ, Alain. **A demissão dos Intelectuais**: a crise das ciências sociais e o esquecimento do factor político. Trad. Armando Pereira da Silva. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget, 1993.

CAMUS, Albert. **O Mito de Sísifo**. Trad. de Ari Roitman e Paulina Watch. Rio de Janeiro: Record, 2012.

CASTRO, Fábio Caprio Leite. **A ética de Sartre**. São Paulo: Edições Loyola, 2016.

CERBONE, David R. **Fenomenologia**. Trad. Caesar Souza. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CESAR, Constança Marcondes; BULCÃO, Marly. Sartre e seus contemporâneos: ética, racionalidade e imaginário. Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2008

COHEN-SOLAL, Annie. **Sartre**: uma biografia. Trad. de Milton Persson. 2ª ed. Porto Alegre, RS: L&PM Editores, 2008.

COLETTE, Jacques. **Existencialismo**. Trad. de Paulo Neves. Porto Alegre, RS: L&PM POCKET, 2009.

COQ, Guy. **Mounier**: o engajamento político. Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2012.

CORETH, Emerich. **Questões Fundamentais de Hermenêutica**. Trad. Carlos Lopes de Matos. São Paulo: EPU, Ed. Universitária de São Paulo, 1978.

- DANTO, Arthur C. **As idéias de Sartre**. Trad. de James Amado. São Paulo: Editora Cultrix, 1975.
- DARTIGUES, André. **O que é a Fenomenologia?** Trad. Maria José G. J. de Almeida. 10ª ed. São Paulo: Centauro, 2008.
- DENIS, Benoit. **Literatura e Engajamento de Pascal a Sartre**. Trad. Luiz Dagobert e Aguirra Roncari. Bauru, SP: EDUSC, 2002.
- DESCARTES, René. **Discurso do Método**. Trad. Maria Ermantina de Almeida P. Galvão. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- FERREIRA, Vergílio. **O existencialismo é um humanismo**. 2ª ed. Lisboa: Editorial Presença, 1961.
- FICHTE, Johann Gottlieb. **O Destino do Erudito**. Trad. Ricardo Barbosa. São Paulo: Hedra, 2014.
- FOUCAULT, Michel. **A Hermenêutica do Sujeito**. Trad. Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade: a vontade de saber**. Trad. Mª Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 23ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2013.
- FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade: o uso dos prazeres**. Trad. Mª Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 13ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2009.
- FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade: o cuidado de si**. Trad. Mª Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 12ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2013.
- FOULQUIÉ, Paul. **O existencialismo**. Trad. De J. Guinsburg. 3ª ed. Rio de Janeiro: Difel, 1975.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 47ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 34 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 14 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- FROMM, Eric. **Ter ou Ser?** Trad. Nathanael C. Caixeiro. 4ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.
- GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã**. 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Práxis**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- GARCIA, Marco Aurélio. **Simone de Beauvoir e a política**. Cadernos Pagu. (12) Universidade Estadual de Campinas. 1999: pp.79-81.

GARCÍA, J. L. Rodriguez. **Sartre: o maravilhoso orgulho de ser livre.** Trad. Filipa Velosa. São Paulo: Editora Salvat, 2018.

GERASSI, John. **Jean-Paul Sartre: consciência odiada de seu século.** TRad. Sérgio Flaksman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1989.

GILLES, Tomas Ranson. **História do Existencialismo e da Fenomenologia.** São Paulo: E.P.U, 1989.

GILSON, Étienne. **O Espírito da Filosofia Medieval.** Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura.** Trad. Carlos Nelson Coutinho. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

HABERMAS, Jürgen. **Pensamento Pós-Metafísico: estudos filosóficos.** 2ª ed. Trad. Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11ª ed. Rio de Janeiro; DP&A, 2011.

HARARI, Yuval Noah. **Homo Deus: uma breve história do amanhã.** Trad. Paulo Geiger. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

HEIDEGGER, Martin. **Carta sobre o humanismo.** Trad. de Rubens Eduardo Frias. 2ª ed. São Paulo: Centauro, 2005.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo.** Trad. Márcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis, Rj: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2006.

HEIDEGGER, Martin. **O que é isto a Metafísica?** Trad. Ernildo Stein. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

HERSCH, Jeanne. **Karl Jaspers.** Trad. Luis Guerreiro P. Cacaís. Brasília: UNB, 1982.

HOBSBAWN, Eric. **Pessoas Extraordinárias: resistência, rebelião e jazz.** Trad. Irene Hirsch e Lólio Lourenço de Oliveira. 4ª ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2016.

HOBSBAWN, Eric. **Revolucionários: ensaios contemporâneos.** Trad. João Carlos Vitor Garcia e Adelângela Saggioro García. São Paulo; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

JACOBY, Russell. **Os Últimos Intelectuais.** Trad. Magda Lopes. São Paulo: Trajetória Cultural; Editora da Universidade de São Paulo, 1990.

JASPERS, Karl. **Introdução ao pensamento filosófico.** Trad. Leonidas hegenberg e octanny Silveira da Mota. São Paulo: Cultrix, 2011.

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

JOLIVET, Régis. **As doutrinas existencialistas**. Trad. Antonio de Queiróz. Portugal, Porto: Livraria Tavares Martins, 1957.

JUDT, Tony. **O Peso da Responsabilidade**: Blum, Camus, Aron e o século XX francês. Trad. Otacílio Nunes. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.

KAFKA, Franz. **A Metamorfose**. Trad. Lourival Holt Albuquerque. São Paulo: Abril, 2010.

KAFKA, Franz. **O processo**. Trad. Modesto Carone. Rio de Janeiro: O Globo; São Paulo: Folha de São Paulo, 2003.

KIERKEGAARD, Sören A. **O Conceito de Angústia**. Trad. Álvaro Luiz Montenegro Valls. Petrópolis, RJ: Vozes; São Paulo, SP: Editora Universitária São Francisco, 2010.

KIERKEGAARD, Sören A. **Pós-Escritos às migalhas filosóficas**. Vol I. Trad. de Álvaro Luiz e Marília Murta de Almeida. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

KIERKEGAARD, Sören A. **Pós-Escritos às migalhas filosóficas**. Vol II. Trad. de Álvaro Luiz e Marília Murta de Almeida. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

LACROIX, Jean. **Marxismo, Existencialismo, Personalismo**: presença da eternidade no tempo. Trad. de Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

LANDSNBERG. **O sentido da ação**. Trad. Maria Helena Küner. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

LAPORTE, Anna Maria; VOLPE, Neusa. **Existencialismo**: uma reflexão antropológica e política a partir de Heidegger e Sartre. Curitiba: Juruá, 2009.

LÉVY, Bernard Henri. **O Século de Sartre**. Trad. de Jorge Bastos. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

LIMA, Walter Matias de. **Lições sobre Sartre**. Maceió: EDUFAL, 2009.

LIMA, Walter Matias de. **Jean-Paul Sartre**: educação e razão dialética. Maceió: EDUFAL, 2004.

LIMA, Walter Matias de. **Revolta e Liberdade: Sartre e a Educação**. [periodicos.unb.br/ojs311/index.php/resafe/article/download/4042/3706](http://periodicos.unb.br/ojs311/index.php/resafe/article/download/4042/3706)/acesso em agosto e setembro de 2018.

LIMA, Walter Matias de. Algumas considerações sobre educação em Jean-Paul Sartre. **Revista Tempos e Espaços em Educação**. UFS, v. 3, p9-22, jul.dez/ 2009.

LIMA, Walter Matias de. Educação, Sujeito e Metafísica. In: MATOS, Junot Cornélio; COSTA, Marcos Roberto Nunes. **Ensino de Filosofia**: questões fundamentais. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2014.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LORENZON, Alino. O sentido do Engajamento em Emmanuel Mounier e em Jean-Paul Sartre. In: CESAR, Constança Marcondes; BULCÃO, Marly. (org.) **Sartre e seus Contemporâneos: ética, racionalidade e imaginário**. Aparecida, SP: Idéias e Letras, 2008. (p.115-130).

LUIJPEN, Wilheumus Antonius Maria. **Introdução à Fenomenologia Existencial**. Trad. Carlos Lopes Mattos. São Paulo: EPU, Ed. Universidade de São Paulo, 1973.

MACIEL, Luiz Carlos. **Sartre: vida e obra**. 5ª ed. São Paulo: Paz e Terra: 1986.

MARTINS, Joel; BICUCO, Maria Aparecida Viggiani. **Estudos sobre existencialismo, fenomenologia e educação**. 2ª ed. São Paulo: Centauro, 2006.

MATOS, Junot Cornélio; COSTA, Marcos Roberto Nunes. **Ensino de Filosofia: questões fundamentais**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2014.

MATOS, Junot Cornélio; COSTA, Marcos Roberto Nunes. **Caminhos do Ensinar e Aprender**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2013.

MARX, Karl. **11 teses sobre Feuerbach**. São Paulo: Abril Cultural, 1975.

MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado precedido de retrato do colonizador**. Trad. Marcelo Jacques de Moraes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 4ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (org). **Multiculturalismo: diferença culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: 2008.

MOREIRA, Janine. Conscientização freireana e liberdade sartreana: reflexões pra os efeitos de subjetivação da educação popular. In: BRAYNER, Flávio [org.]. **Educação Popular: novas abordagens, novos combates, novas perspectivas**. Recife: Editora Universitária, 2013.

MOUNIER, Emmanuel. **Introdução aos existencialismos**. Trad. de João Bernard da Costa. São Paulo: Duas Cidades, 1963.

MOUNIER, Emmanuel. **O compromisso da fé**. Trad. Frei Eliseu Lopes. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1971.

MOUNIER, Emmanuel. **O Personalismo**. Trad. João Bernard da Costa. 3ª ed. Lisboa, Portugal: Moraes Editores, 1974.

MELO, Nélvio Vieira de. **A Escolha de si como Escolha do Outro: a liberdade e alteridade em Sartre**. Recife, PE: INSAF, 2003.

MÉSZÁROS, István. **A obra de Sartre: busca da liberdade e desafio da história**. Trad. Rogério Bettoni. São Paulo: Boitempo editorial, 2012.

MOIX, Candide. **O pensamento de Emmanuel Mounier**. Trad. Frei Marcelo L. Simões. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

MORRIS, Katherine J. **Sartre: introdução**. Trad. Edgar da Rocha Marques. Porto Alegre: Artmed, 2009.

NIETZSCHE, Friedrich. **Crepúsculo dos Ídolos, ou, como se filosofia com o martelo**. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

NIETZSCHE, Friedrich. **Ecce Homo: como alguém se torna o que é**. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falava Zaratustra: um livro para todos e para ninguém**. Trad. Mário Ferreira dos Santos. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

OZMON, Howard A.; CRAVER, Samuel M. **Fundamentos Filosóficos da Educação**. 6ª ed. Trad. de Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PERDIGÃO, Paulo. **Existência e liberdade: uma introdução à filosofia de Sartre**. Porto Alegre: L&PM, 1995.

PINTO, Débora Morato et. al. [org]. **Ensaio sobre filosofia francesa contemporânea**. São Paulo: Alameda, 2009.

PROTÁSIO, Myriam Moreira. **Da genialidade sensível ao amor à norma: existência e consciência em Kierkegaard**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2014.

PETIT, Maria da Penha Vilela. Emmanuel Mounier: um pensamento em ação (por ocasião do seu nascimento). **Revista Síntese**. Belo Horizonte. V. 32n. 103 (20059): pp. 149-167.

QUINTILIANO, Deise. **Sartre: philía e autobiografia**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005.

REYNOLDS, Jack. **Existencialismo**. Trad. Ceasar Souza. Petrópolis, RJ: vozes, 2015.

RICOEUR, Paul. **A Região dos Filósofos**. Trad. Marcelo Perine e Nicolás N. Campanário. São Paulo: Loyola, 1996.

ROUDINESCO, Elisabeth. **A parte obscura de nós mesmos: uma história dos perversos**. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

ROWLEY, Hazel. **Tête-à-Tête**. Trad. de Adalgisa Campos da Silva. Rio de Janeiro: Objetiva, 2006.

RUBY, Christian. **Introdução à Filosofia Política**. Trad. Maria Leonor F. R. Loureiro. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SAYÃO, Sandro Cozza. **Faces do humano**. Recife: Editora Universitária, 2010.

SAYÃO, Sandro Cozza. **Sobre a leveza do humano:** um diálogo com Heidegger, Sartre e Levinas. Porto Alegre, 2006. Tese (Doutorado em Filosofia). Pós-graduação em Filosofia da PUCRS, 2006. 265 p.

SAYÃO, Sandro Cozza. O Sentido do Humano em Emmanuel Levinas no Ensino de Filosofia. In: MATOS, Junot Cornélio; COSTA, Marcos Roberto Nunes. **Ensino de Filosofia:** questões fundamentais. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2014.

SILVA, Franklin Leopoldo e. **Ética e literatura em Sartre:** ensaios introdutórios. São Paulo: UNESP, 2004.

SILVA, Luciano Donizzetti. Existencialismo e Educação: a filosofia sartriana da liberdade como fundamento pedagógico? **Revista Aprender** – Cad. De Filosofia e Psic. Da Educação. Vitória da Conquista. Ano III. N. 4 p. 175-200: 2005.

SLOTERDIJK, Peter. **Regras para o parque humano:** uma resposta à carta de Heidegger sobre o humanismo. Trad. José Oscar de Almeida Marques. São Paulo: Estação Liberdade, 2000.

VIESENTEINER, Jorge Luiz; SOUZA, Thana Mara de. **Dossiê Crítica e Subjetividade.** Sofia Revista de Filosofia. Janeiro/ junho vol. 4 nº 1, 2015.

WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação:** teoria e prática. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.