

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Educação

Liliane Barros de Almeida Cardoso

Jean-Paul Sartre: a imaginação como modo de
existir e de educar

GOIÂNIA
2019

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES
NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: Dissertação Tese

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

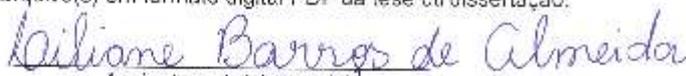
Nome completo do autor: Liliane Barros de Almeida Cardoso

Título do trabalho: Jean-Paul Sartre: a imaginação como modo de existir e do educar

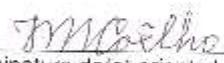
3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.


Assinatura do(a) autor(a)

Ciente e de acordo:


Assinatura do(a) orientador(a)²

Data: 22/abr/2019

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de ciência. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

² A assinatura deve ser escaneada.

Liliane Barros de Almeida Cardoso

Jean-Paul Sartre: a imaginação como modo de
existir e de educar

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Fundamentos dos Processos Educativos.

Orientador: Prof. Dr. Ildeu Moreira Coêlho

GOIÂNIA
2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

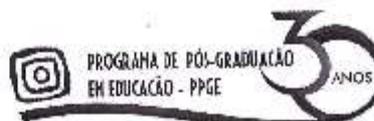
Almeida, Liliâne Barros de
Jean-Paul Sartre [manuscrito] : a imaginação como modo de existir e de educar / Liliâne Barros de Almeida. - 2019.
158 f.

Orientador: Prof. Dr. Ildeu Moreira Coêlho.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2019.
Bibliografia.

1. Intencionalidade. 2. Imaginação. 3. Liberdade. 4. Engajamento. 5. Educação. I. Coêlho, Ildeu Moreira, orient. II. Título.

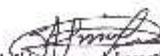
CDU 37.01

Faculdade
de Educação



ATA DA REUNIÃO DA BANCA EXAMINADORA DA DEFESA DE TESE DE LILIANE BARROS DE ALMEIDA CARDOSO – Aos vinte e dois dias do mês de abril do ano de dois mil e dezanove (22/04/2019), às 08:30h, reuniram-se os componentes da Banca Examinadora: Prof. Dr. **Ildeu Moreira Coêlho**, doutor em **Filosofia** pela USP; Prof. Dr. **Simone Alexandre Martins Corbiano**, doutora em **Educação** pela UFG; Prof. Dr. **Fábio Ferreira de Almeida**, doutor em **Filosofia** pela UERJ; Prof. Dr. **João Roberto Resende Ferreira**, doutor em **Educação** pela UFG e Prof.ª Dr.ª **Rita Márcia Magalhães Furtado**, doutora em **Educação** pela UNICAMP para, sob a presidência do primeiro e em sessão pública realizada nas dependências da Faculdade de Educação, procederem à avaliação da defesa da tese intitulada: “*Jean-Paul Sartre: a imaginação como modo de existir e de educar*”, em nível de Doutorado, área de concentração em **Educação**, de autoria de **Liliane Barros de Almeida Cardoso**, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás. A sessão foi aberta pelo presidente da Banca Examinadora, Prof. Dr. Ildeu Moreira Coêlho que fez a apresentação formal dos membros da Banca. A palavra, a seguir, foi concedida à autora da tese que, em 30 minutos, procedeu à apresentação de seu trabalho. Terminada a apresentação, cada membro da Banca arguiu a examinanda, tendo-se adotado o sistema de diálogo sequencial. Terminada a fase de arguição, procedeu-se à avaliação da defesa. Tendo-se em vista o que consta na Resolução nº 1537/2017 do Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura (CEPEC), que regulamenta o Programa de Pós-Graduação em Educação e procedidas às correções recomendadas, a tese foi **APROVADA** por unanimidade, considerando-se integralmente cumprido este requisito para fins de obtenção do título de **DOCTOR EM EDUCAÇÃO** pela Universidade Federal de Goiás. A conclusão do curso dar-se-á quando da entrega da versão definitiva da tese na secretaria do Programa. Cumpridas as formalidades de pauta, às 13h a presidência da mesa encerrou esta sessão de defesa de tese e, para constar, eu, Marizeth Ferreira Farias, secretária do Programa de Pós-Graduação em Educação, lavrei a presente ata que, depois de lida e aprovada, será assinada pelos membros da Banca Examinadora em três vias de igual teor.


Prof. Dr. Ildeu Moreira Coêlho
Presidente – PPGE/FE/UFG


Prof.ª Dr.ª Simone Alexandre Martins Corbiano
FE/UFG


Prof. Dr. Fábio Ferreira de Almeida
Membro – UFG


Prof. Dr. João Roberto Resende Ferreira
Membro – UFG


Prof.ª Dr.ª Rita Márcia Magalhães Furtado
Membro – PPGE/FE/UFG

LILIANE BARROS DE ALMEIDA

**JEAN-PAUL SARTRE: A IMAGINAÇÃO COMO MODO DE EXISTIR E DE
EDUCAR**

Tese defendida no Programa de Pós Graduação em Educação, Doutorado, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, para a obtenção do grau de Doutora em Educação, realizada em 22 de abril de 2019. Banca avaliadora constituída pelos professores:

Prof. Dr. Ildeu Moreira Coêlho, orientador – UFG
Presidente da Banca

Prof. Dr. Simone Corbiniano – UFG

Prof. Dr. João Roberto Resende Ferreira – UFG

Profa. Dr.^a Rita Márcia Magalhães Furtado – UFG

Prof. Dr. Fábio Ferreira de Almeida – UFG

Agradecimentos

Uma tese jamais se faz na solidão, mesmo que muitas vezes seja desse modo que se sente quem escreve: solitário na madrugada, enquanto os companheiros de vida estão a dormir, também, sozinhos; solitário em meio a tantos outros estranhos – os autores – que, também solitários, escreveram nas madrugadas e reclusões de seus estudos, leram e elaboraram o pensamento, a reflexão, as teorias, a vida.

Nesses últimos anos a luta foi árdua, o trabalho intelectual foi intenso, dediquei-me incansavelmente ao estudo para a realização da tese, compreendi que vida e obra se realizam em movimento contínuo, fazendo com que uma altere a outra cotidianamente, mesmo sendo tão distintas. Pessoa e obra são unas e diversas ao mesmo tempo. Assim, agradeço imensamente a todos que, de maneira direta ou indireta, possibilitaram-me realizar essa valorosa obra, em minha vida. Valorosa, não por ser uma tese de doutoramento, mas por ser uma autêntica criação humana, produzida sob circunstâncias de muita disciplina, sacrifícios físicos e emocionais, resignação e resiliência.

À minha mãe, mulher guerreira, forte que acredita em mim, e é exemplo de força e sabedoria, pilar da minha vida. Ao meu pai que mesmo não estando fisicamente conosco desde 1991, nunca deixou de ser lembrado em um só dia de minha luta pela sobrevivência. Em todos os momentos de dificuldade é nele que me inspiro para ter forças e continuar na Estrada da Vida, sem deixar que o cansaço me domine.

Aos meus filhos, fonte de energia vital, que busco para recompor-me cotidianamente, é por vocês que realizo minhas obras, me faço gente a cada dia, é com vocês que me eternizo, sendo o melhor que posso ser, como pessoa, como ser humano no mundo. Ao meu companheiro de vida: nossa união transcende a qualquer convenção; é entrelaçamento de almas livres para viver juntos as nossas vidas.

Aos meus irmãos – e suas famílias –, que muito me honram todos os dias, meus alicerces seguros, sei que posso contar com vocês, de fato, para o que “der e vier”, são meu amparo em todos os âmbitos. Vocês muito me alegram e me dão força sempre!!!!

Ao professor Ildeu meu orientador e mestre com toda a plenitude dessa palavra, o senhor é um ser-no-mundo que transcende e possibilita transcender. Foi e é para mim uma honra ser sua aluna, serei sua eterna orientanda; com o senhor vivencio a maravilhosa incerteza do saber em sua plenitude.

Aos professores da banca que, com cuidado e respeito, se dedicaram a realizar a leitura do meu texto e muito contribuíram para a reescrita e síntese necessárias à conclusão da tese.

Às minhas amigas e companheiras da vida, do mestrado e do doutorado, que estiveram comigo vivenciando minha luta e apoiando-me nos momentos de estudo e leituras, das disciplinas e da escrita da tese.

Aos meus colegas de trabalho da Universidade Estadual de Goiás, pessoas acolhedoras e educadores de muita coragem e esperança. Vocês muito contribuíram e inspiraram-me para a concretização dessa tese.

Aos colegas da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, meu muito obrigado por “pegarem na minha mão e não soltarem”. Vocês foram imprescindíveis, companheiros, nas horas em que precisei de apoio e auxílio para a escrita desse trabalho.

À Universidade Federal de Goiás, uma instituição de grande relevância em minha trajetória formativa, pois aí me formei pedagoga, mestre e agora doutora.

Ao Sartre por ter sido homem livre, de coragem, à frente de seu tempo, permitindo-me, por meio de seus textos, pensar a educação para além da reprodução e da adequação; pensar a vida como existência livre e projeto perpétuo. Hoje compreendo plenamente o sentido de ser-homem-no-mundo, e posso afirmar que sou humana entre humanos fazendo-me a todo o momento, escolhendo ser e estar no mundo, porque *ser é explodir para o mundo*.

*Àqueles que acreditam e
lutam constantemente na
e pela educação.*

*As coisas que não existem são
mais bonitas.*

Manuel de Barros

Resumo

ALMEIDA, Liliane Barros de. Jean-Paul Sartre: a imaginação como modo de existir e de educar. 153f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

Essa tese busca compreender a obra de Jean Paul Sartre e sua relação com a educação, como fenômeno, que se realiza por meio de manifestações sociais informais e formais institucionalizadas, planejadas e articuladas entre si. Essas ações visam a um fim, que é o sentido do ato educativo. Para compreender essa relação, é preciso ter claro como se constituem alguns conceitos fundamentais para a teoria sartriana, como consciência, intencionalidade, imaginação e liberdade. Ao pensar, com Sartre, a educação como negação da adequação e da conformação, propõe-se a formação do homem engajado, responsável por seus atos no mundo, em três dimensões: a linguagem, a criação e o compromisso ético, possibilidades continuamente abertas da consciência imaginante e livre. A liberdade é condição da consciência que imagina, cria, comunica, realiza, escolhe, sente e age no mundo. Desse modo, a educação é atitude de liberdade, de disposição, de abertura ao mundo, ao novo, ao inexistente. É criação de sentidos na compreensão e conhecimento do real, busca constante de superação do que está posto, instituído. O imaginário, é transcendente, livre para recompor e reinventar o real numa atitude crítica em relação à condição humana, é ação indispensável à formação do homem livre e engajado no projeto de ser.

Palavras-chave: Intencionalidade, Imaginação, Liberdade, Engajamento, Educação.

Abstract

ALMEIDA, Liliane Barros de. Jean-Paul Sartre: imagination as a way of existing and educating. 153f. Thesis (Post-Graduate Program in Education) – Education College, Federal University of Goiás, Goiânia, 2019.

In this thesis, we intend to understand Jean Paul Sartre's thinking and his relation to education, understanding it as a phenomenon, which carries out itself through informal social manifestations and formal institutionalized social manifestations, planned and articulated among themselves. These actions turn towards an purpose, which is exactly the meaning of the educational act. To understand this relationship, it is necessary to be clear how some fundamental concepts of Sartre's theory, such as consciousness, intentionality, imagination and freedom, are constituted. In the exercise of thinking, with Sartre, education, which is a denial of adequacy and conformity, proposes the formation of the engaged man, responsible for his actions in the world, from three dimensions: language, creation and ethical commitment , open possibilities of free and imagining consciousness. Freedom is a condition of the consciousness that imagines, creates, communicates, realizes, chooses, feels and acts in the world. Therefore, education is an attitude of freedom, of disposition, of openness to the world, to the new, to the nonexistent. It is the creation of meanings in the understanding and knowledge of the real, constant search for overcoming what is stated, instituted. The imaginary, which is transcendent, free to recompose and reinvent the real in a critical attitude to human condition, is an indispensable act for the formation of the free man, engaged in the project of being.

Keywords: Intentionality, Imagination, Freedom, Engagement, Education.

Resumée

ALMEIDA, Liliane Barros de. Jean-Paul Sartre: L'imagination comme façon d'exister et d'enseigner. 153f. Thèse (Programme de Master en Sciences de l'éducation) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

On cherche dans cette thèse, la compréhension sur la pensée de Jean Paul Sartre et de sa relation avec l'enseignement, la comprenant comme le phénomène qui a lieu par des manifestations sociales informelles et formelles institutionnalisées planifiées et articulés entre eux . Ces actions se tournent vers une fin qui est exactement le sens de l'action éducatif. Pour comprendre cette relation, il faut avoir clair comme se constituent quelques concepts fondamentaux pour la théorie sartrienne comme la conscience, l'intentionnalité, l'imagination et la liberté. Dans l'exercice de penser, avec Sartre l'enseignement qui est la négation de l'adéquation et de la résignation, se propose la formation de l'homme engagé responsable pour ses actes dans le monde, à partir de trois dimensions: la langage, la création et l'engagement éthique, possibilités toujours ouvertes de la conscience imaginant et libre. La liberté est la condition de la conscience imaginaire et libre. La liberté est la condition de la conscience qui imagine, crée, communique, réalise, choisi, sent et agit dans le monde. De cette façon, l'enseignement est l'attitude de la liberté, de disposition, d'ouverture au monde, au nouveau, à l'inexistant. C'est la création de sens dans la compréhension et la connaissance du réel, cherche constant de franchir de ce qu'il est mis, institué. L'imaginaire, qui est transcendant, libre de recomposer et réinventer le réel dans une attitude critique par rapport à la condition humaine, c'est l'acte indispensable à la formation de l'homme libre et engagé dans le projet d'être.

Mots-Clés: Intentionnalité, Imagination, Liberté, Engagment, Enseignement.

Abreviaturas

Nas citações dos textos de Husserl e Sartre os títulos de algumas obras foram abreviados e a seguir apresentam-se as informações da edição original para facilitar a identificação pelo leitor.

Husserl (1859-1938)

Título original	Ano de publicação	Obra citada	Ano da edição usada	Abreviatura
<i>Logische Untersuchungen. Zweite Teil</i>	1901	Investigações Lógicas.	1975	<i>IL</i>
<i>Philosophie als strenge Wissenschaft</i>	1911	A Filosofia como Ciência de Rigor	1965	<i>FCR</i>
<i>Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie.</i>	1913	Ideias para uma fenomenologia pura	2006	<i>Ideias</i>
<i>Vorlesungen zur Phänomenologie des inneren Zeitbewusstseins</i>	1928	Lições para uma fenomenologia da consciência interna do tempo	1994	<i>CIT</i>
<i>Cartesianische Meditationen</i>	1931	Meditações Cartesianas	2001	<i>MC</i>

Sartre (1905-1980)

Título original	Ano de publicação	Obra citada	Ano da edição usada	Abreviatura
<i>L'imagination</i>	1936	A Imaginação	1980	<i>I^{ão}</i>
<i>La transcendance de l'égo</i>	1937	Transcendência do Ego	2013	<i>TE</i>
<i>Esquisse d'une théorie des émotions</i>	1939	Esboço de uma Teoria das Emoções	2010	<i>ETE</i>
<i>L'imaginaire</i>	1940	O Imaginário	1996	<i>I^{rio}</i>
<i>L'Être et le Neant</i>	1943	O Ser e o Nada	1997	<i>SN</i>
<i>L'Existentialisme est un humanisme</i>	1946	O Existencialismo é um Humanismo	1964	<i>EH</i>
<i>Qu'est ce que la littérature?</i>	1947	Que é a Literatura?	1989	<i>QL</i>
<i>Conscience de soi et connaissance de soi</i>	1948	Consciência de Si e Conhecimento de Si	1994	<i>CS e CS</i>
<i>Situations I</i>		Situações I	2005	<i>Sit. I</i>
<i>Situations VIII</i>	1947-	Situações VIII	1972	<i>Sit. VIII</i>
<i>Situations X</i>	1965	Situações X	1977	<i>Sit. X</i>
		Conferência de Jean-Paul Sartre na Universidade Mackenzie	1960	<i>Conf.</i>

Sumário

Introdução.....	16
Capítulo 1	
A constituição da filosofia sartriana.....	24
Capítulo 2	
A obra sartriana e o primado da imaginação.....	61
Capítulo 3	
Imaginação e liberdade: condição primordial da ação educativa.....	103
Considerações finais.....	150
Referências.....	156

Introdução

Realizar o diálogo entre a filosofia de Sartre e o tema da educação se constitui grande desafio, pois ele não interrogou, nem escreveu texto algum sobre essa questão. A presente tese é um estudo sobre os primeiros textos da filosofia sartriana, especialmente *A transcendência do Ego*, *A Imaginação*, *O Imaginário* e *O Ser e o Nada*, de modo que com eles realizou-se leituras e discussões mais aproximadas, o que não impediu de ir a outros de seus textos, conforme o estudo foi se desenvolvendo. O maior desafio foi relacionar ao campo da educação uma discussão filosófica não dirigida a esse propósito, desafio inerente àqueles que buscam pensar a educação numa compreensão de não aceitação do que está instituído, um caminho que está por se fazer a todo momento.

Pensar a educação com a filosofia exige não aceitar uma definição pronta e acabada de homem e de sociedade, pois é interpretação crítica que procura a compreensão da realidade, do existente e nos obriga a formular questões fundamentais tais como: qual o sentido da educação? O que é educação? O que é o homem? a sociedade? Se a filosofia é questionamento permanente e radical da origem e razão de ser do homem e do mundo; se a educação visa à humanização do homem, é preciso compreendê-las, inerentemente, inter-relacionadas. Assim, o trabalho da filosofia e a da educação se assemelham no sentido de que são dimensões que se fazem no reconhecimento do homem de si mesmo e de seu saber como consequência de sua existência, das condições e da facticidade histórico-social do seu ser-no-mundo.

A singularidade dessa tese é a tentativa de aproximação do pensamento de Sartre à educação, em sentido amplo, como constituição da humanidade na existência singular e coletiva, na esfera institucional ou não. Uma educação pensada com o fundamento sartriano refuta qualquer ideia de estabelecer modelos, princípios ou métodos educacionais, nos leva à compreensão da condição humana na realidade em que se situa e envolve o agir humano, é uma educação que se realiza na liberdade, sempre aberta e não substancial, fazendo-se como algo nunca acabado, nunca completado.

O tema central do pensamento sartriano é a liberdade do homem que, como tal, não se constitui como essência, pois é liberdade, é possibilidade de criar-se

continuamente. A liberdade, não sendo a essência do ser humano, é a sua existência: “a liberdade é existência, e, nela a existência precede a essência; a liberdade é surgimento imediatamente concreto e não distingue de sua escolha, ou seja, da pessoa” (SN, p. 695). Assim, se a existência precede a essência, a liberdade precede e torna possível a criação de essências, uma criação possível somente pela liberdade que surge de forma concreta e se manifesta pela escolha. “O conceito técnico e filosófico de liberdade, o único que consideramos aqui, significa somente: autonomia de escolha” (SN, p. 595). Nesse sentido, o grande esforço filosófico de Sartre consistiu em “compreender o homem” como ser livre, num fazer-se inesgotável, responsável, comprometido e engajado na própria situação existencial e histórica. Numa dimensão filosófica mais ampla, a educação, desde a Grécia clássica, traz como traço marcante a preocupação com a formação humana, expressa pela *paideia*.

A educação não é uma propriedade individual, mas pertence por essência à comunidade. O caráter da comunidade imprime-se em cada um de seus membros e é no homem, muito mais que nos animais, fonte de toda ação e de todo comportamento. Em nenhuma parte o influxo da comunidade nos seus membros tem maior força que no esforço constante de educar, em conformidade com o seu próprio sentir, cada nova geração. A estrutura de toda sociedade assenta nas leis e normas escritas e não escritas que a unem e unem seus membros. Toda educação é assim o resultado da consciência viva de uma norma que rege uma comunidade humana, quer se trate da família, de uma classe ou de uma profissão, quer se trate de um agregado mais vasto, como um grupo étnico ou um Estado. A educação participa da vida e no crescimento da sociedade, tanto no seu destino exterior como na sua estruturação interna e desenvolvimento espiritual (Jaeger, 2010, p. 4).

O pensamento sartriano é centrado no ser humano como ser livre que atua no mundo, e não se pode pensar a educação como mera ferramenta social que leva à liberdade. Se assim fosse pensada, a educação seria o ato de conduzir o ser humano à liberdade, a ser livre, como se ele já não o fosse: “o homem não é primeiro para ser livre depois: não há diferença entre o ser do homem e seu ‘ser livre’” (1997, p.68). Pensar a educação significa, pois, tê-la como sinônimo de liberdade, a formação humana é a educação e a constituição do ser é a liberdade, no ato de ser homem no mundo. A educação consiste, então, em existência, maneira livre de escolher e se fazer por meio dos atos, possibilidade de ação livre e contínua. De forma que, se constitui na liberdade

do homem para conduzir-se numa existência totalmente comprometida com a própria situação do ser-no-mundo; um processo educacional em que o ser humano elabore suas próprias possibilidades, criando e recriando os sentidos que constituem a existência.

Em 1964, após a recusa de Sartre em receber o prêmio Nobel de literatura, Gilles Deleuze escreveu um texto, com o título *Ele foi meu mestre*. Nesse texto, demonstra toda sua admiração pela genialidade de Sartre. Começa afirmando a importância dos mestres para as gerações vindouras e a tristeza de quando essas gerações são privadas deles. Segundo Deleuze, “tudo passava por Sartre, não apenas porque, sendo filósofo, possuía um gênio da totalização, mas porque sabia inventar o novo” (2006, p.107). Sartre se inventou, se fez filósofo, dramaturgo, escritor, professor, jornalista, político. Viveu uma existência criadora e engajada o tempo todo, se fez livre ao fazer suas escolhas e responsável, ao assumi-las. Foi contestador, polêmico e criador do novo com uma forma própria de pensar e fazer filosofia, caracterizada pela liberdade, comprometimento e responsabilidade de ser-homem-no-mundo. Envolveu-se intensamente nos grandes debates que marcaram o seu tempo, constituindo um pensamento irreverente e desafiador; foi amado e odiado, marcou uma geração de jovens intelectuais em vida, enfim, fez-se existente.

No sentido deleuziano, o pensamento sartriano pode ser *o fora, um ar fresco* sobre as questões educacionais, uma forma nova de pensar, ser e agir, em sua condição ontológica de ser humano, que sendo livre se constitui a si mesmo como ser único e responsável. Assim, pensa-se uma educação estimuladora do pensamento e da ação na busca do conhecimento como descoberta e fundamentação, como processo constante de estudo e reflexão comprometidos e responsáveis pela humanidade toda. Pensar a educação é tê-la como fazer contínuo de busca incessante da verdade e do saber, numa preocupação cuidadosa com o rigor e a evidência, em constante questionamento ao que está posto. Dessa forma, se faz sem jamais se dar por acabada, sabendo que há sempre mais a revelar e a dizer, portanto, os conceitos e o saber são retomados constantemente. Nessa realização não há lugar para a superficialidade ou para a banalização do saber, para a falta de rigor, para preconceitos ou para acomodação.

Dáí a relevância dos estudos filosóficos sobre a educação, que contribuam para o esclarecimento de ideologias da atualidade e seu discurso sobre a necessidade de democratizar o acesso à escola, na lógica da conformação, da fragmentação e da

dominação a fim de adequar o homem à sociedade mercantil. Sociedade esta em que o saber converte-se em elemento de troca, o imediato se impõe e o individual se sobrepõe ao coletivo, ao bem comum. Daí o sentido e a importância de uma educação que põe em questão o modelo social de relações hierarquizadas e burocratizadas, próprias de organizações educacionais voltadas à formação para o mercado, que suprimem a autonomia dos estudantes e dos professores. O que dá sentido à educação é sua participação na formação humana no cultivo do pensamento, da cultura e na instituição de relações sociais igualitárias e justas.

Desse modo, rompe com os processos superficiais, banalizados e operacionalizados, meramente técnicos e muitas vezes impostos às instituições escolares, que informam, desprezando o ato investigativo do ensinar, do pesquisar, da leitura, da formação humana e da intelectualidade. Diferentemente dessa ideia que privilegia o rápido, o imediato e o aparente, é preciso ir além da informação, e formar pessoas que pensem e busquem o sentido da cultura, das artes, das letras, das ciências e das questões que dizem respeito à existência. Assim como o pensamento, a formação humana também se realiza num fazer permanente de criação e recriação, reafirmando a necessidade do rigor e do cuidado com o conhecimento e o uso da razão de forma crítica e autônoma. Então, o trabalho voltado à constituição do pensamento intelectual autônomo será constante.

Recriar a educação atual é urgente e indispensável, e os caminhos dessa reelaboração envolvem ações, reflexões filosóficas e teóricas, o questionamento de seus métodos de saber e de fazer, a análise crítica e rigorosa de suas teorias e o compromisso com a universalidade do conhecimento e a civilização da humanidade. Possibilitando, desse modo, superar a busca desenfreada da excelência materializada em ações altamente competitivas, que visam à quantificação do saber e à instrumentalização da formação. Transpor essa realidade é assumir o trabalho de recriar a cultura num caminho de exercício intelectual que valorize o debate, o trabalho pedagógico e coletivo, distinguindo as intenções da formação voltada à humanização; das intenções da educação instrumental voltada para os interesses do mercado de trabalho. A formação humana envolve a busca permanente de seres humanos, de intelectuais que pensem e interroguem o sentido e a razão de ser do real, do mundo à sua volta e da sociedade em que vivem. Seres que criam e recriam a realidade de forma crítica e ativa, primando pelo respeito e o bem comum.

Sartre suscita a pensar sobre questões e inquietações imanentes ao ser humano, sua obra é um apelo constante à liberdade e sua paixão foi “compreender os homens” (Jeanson, 1987, p. V) como seres livres, responsáveis, engajados e compromissados com sua situação existencial no mundo. Nesse contexto, essa tese visa pensar a educação como liberdade, buscando na obra sartriana conceitos que possibilitem pôr e compreender questões à discussão e ao debate sobre uma educação que se dê numa fundamentação teórico-filosófica, permeada, também, por aspectos políticos e estéticos. É um estudo que estabelece relações e articulações fundantes para a constituição de um modo de pensar, de ser e de agir sem perder de vista o comprometimento e a responsabilidade com a humanidade, com o universal.

A obra filosófica de Sartre se faz, em fundamentos ontológicos, antropológicos, éticos, políticos e estéticos, no enfrentamento de grandes problemas de seu tempo, o que nos leva a algumas perguntas: será que Sartre tem algo a dizer em relação aos desafios educacionais contemporâneos? Seu pensamento tem consistência para pôr questões aos problemas atuais da educação? Como encontrar bases para a aproximação com a educação? É pensando em discutir essas questões, que a presente tese busca constituir uma investigação sobre a formação humana, que passa pela ideia de liberdade e imaginação.

A educação é processo de formação do sujeito, que se faz pelas instituições: família, escola, igreja e tantas outras. Nessa premissa, o sujeito a ser formado está pré-determinado pelas imagens do homem-ideal, constituído como modelo a ser seguido e reproduzido. Na concepção sartriana não há um sujeito a ser formado pela educação, já que a consciência é um vazio absoluto. Não há como preencher ou formar a substância homem, porque não há um Eu a ser fabricado; há a realidade humana, consciência em situação no mundo. Essa consciência não é um conhecimento, ou um sentido, é a dimensão transfenomenal do sujeito, que possibilita a reflexão, o agir livre no mundo. A consciência não tem substância e só existe quando aparece, surge no mundo, não há antes ou depois da consciência. Enfim, a vida humana não pode ser guiada por um ego habitante da consciência, pois ele está no mundo e busca compreender sua situação nesse mundo. “A consciência é abertura para os objetos soltos no mundo, e o mundo todo está necessariamente fora da consciência” (Danelon, 2005, p.50). Portanto, a consciência é consciência *do* e *no* mundo.

Nesse sentido, a educação não pode querer pôr o mundo no homem, como se houvesse um interior a ser preenchido, mas sim, na situação do homem com o mundo, agir rumo ao esclarecimento do que é o mundo, o homem, a vida. Ao conhecer um objeto, o homem não o põe dentro de sua consciência, ao contrário, se abre ao objeto, vai ao seu encontro, descobre-se no mundo, na relação com o objeto. A educação, então, constitui-se na relação do homem com o mundo, que é um descobrir-se, fazer-se constantemente. O que pressupõe que o homem seja consciência de ser consciência de objeto, ou melhor, que a consciência é consciência de mundo, ao mesmo tempo em que é consciência de si mesma.

Nessa tese muitas questões surgem a cada instante, fazendo com que seus limites apareçam, e ao mesmo tempo permitindo o reconhecimento da importância de sua realização. Para pensar o instituído são necessários aportes teóricos que colaborem para a compreensão de questões postas e que deem conta de localizar e clarificar a “problematicidade do problema” (Ulhôa, 2000). Assim, essa investigação propõe pensar a educação à luz da filosofia sartriana, visando evidenciar a relação existente entre a liberdade, o pensar, o questionar o instituído e o instituinte. Trata-se de uma investigação teórica com base em referenciais bibliográficos de cunho filosófico, numa leitura crítica, entendendo que “quem mergulha [...] num trabalho de filosofia, deve fazê-lo em razão da natureza peculiar da intenção filosófica que norteia sua busca, principalmente para colher subsídios que lhe permitam enriquecer a reflexão com que ele, leitor, se posiciona, criticamente, em face da práxis de seu tempo” (Ulhôa, 2000, p.44).

O pesquisador assume, então, a atitude paciente, atenta, cuidadosa, sensível e de envolvimento, num método de tessitura, de leitura e escrita questionadoras, criador da dúvida, da apreensão da verdade e da lógica constituintes da obra que se lê. As intenções não estão somente no intuito de se compreender os questionamentos sobre a educação, mas também o de contribuir para uma formação crítica, ética e política. Entendendo que a teoria, pode explicar e transformar o real para além daquilo que ele aparenta. A ação de investigar envolve o trabalho de elaboração intelectual, em especial, o ato de ler, pensar e discutir os textos, submetendo-os à interrogação radical dos conceitos, pondo em questão seus argumentos, dando significação, sentido ao espaço e ao tempo em que se faz a investigação. Foi esse o movimento que se buscou nessa tese.

Na tentativa de pensar a educação com Sartre, a tese está estruturada em três capítulos. No primeiro, fez-se um estudo da filosofia sartriana, buscando compreender sua constituição. Para tanto, tratou-se de alguns conceitos da obra husserliana, como intencionalidade e fenomenologia. Nos textos de *A Transcendência do Ego, Esboço de uma Teoria das Emoções* e *O Ser e o Nada*, Sartre demonstra que a consciência irrefletida deve ser considerada uma totalidade autônoma, que não tem necessidade de ser completada. Portanto, a consciência de si é “o único modo de existência possível para uma consciência de alguma coisa” (TE, p.25), o que significa que a consciência posicional precisa de uma consciência não posicional de si. A consciência de mundo tem como princípio ser consciência de ser consciência de mundo. Sartre retira o Ego da consciência, deixando-a livre de qualquer conteúdo, pura transcendência. Logo se pergunta: então, como fica a educação, já que busca formar o homem autônomo, pensante, e pressupõe um Eu a ser formado? Muitas questões surgem diante do fato de que não há um conteúdo dentro de nós a ser edificado, construído, pela educação, pois o nada habita a realidade humana de tal forma que nada há a ser formado em nosso ser. Para Sartre, a realidade é o ser-no-mundo, é o homem em situação, e a consciência sendo abertura, é o deslizar do homem rumo às coisas, ao mundo. Então, como entender a educação nessa lógica? Como compreender a educação na relação com a intencionalidade da consciência?

O segundo capítulo, põe a questão da imaginação em Sartre, que tem seus fundamentos nos textos d’*A Imaginação* e *O Imaginário*. Estudá-la é fundamental para compreendermos o modo de conhecer próprio do homem, ela é uma forma de consciência essencial à realidade humana, é uma disposição irrealizadora que torna ausente o que está presente, torna presente o ausente ou cria inteiramente o inexistente. Portanto, importante meio para se pensar a educação e o fazer da realidade humana, que é um irrealizante, contínuo fazer-se. A força prospectiva da imaginação é possibilidade de ser do humano. Assim, a educação pela imaginação pode se fazer na constituição dos humanos por meio de seus projetos, pois ao se fazer em situação no mundo, a realidade humana realiza o imaginário como possibilidade de superação do existente. Como ato livre a consciência imaginante possibilita a compreensão e a invenção que supera o que está posto, movendo-se no fazer constante, criando e recriando a realidade; como não-ser, e possibilidade viva e livre de vir-a-ser.

O terceiro capítulo busca pensar a educação, uma facticidade da realidade humana, em seu sentido amplo, na relação do homem com o mundo. A educação é inerente à realidade humana. A consciência se abre ao fenômeno da educação, e por meio dela conhece e se relaciona com o mundo, escolhe seu ser-no-mundo. É dimensão constituinte da realidade humana que transcende a reprodução social e o controle ideológico dos conhecimentos postos como padrão e aprisionam o homem nas estruturas sociais enrijecidas. No exercício de pensar uma educação para além da adequação e da conformação, propõe-se a formação do homem engajado, responsável por seus atos no mundo, em três dimensões: a linguagem, a criação e o compromisso ético, sempre possíveis à consciência imaginante e livre. A liberdade é condição da consciência que imagina, cria, comunica, realiza, escolhe, sente e age no mundo.

Dessa forma, chegamos ao entendimento de que a educação como liberdade, possibilita ao ser humano constituir o mundo de maneira singular, já que toda ação consiste em mudar e transformá-lo. Assim, a educação propicia uma maneira de ser e de atuar da realidade humana, uma capacidade espontânea, livre de inventar a si mesma e de criar um sentido para sua existência. A educação comprometida com o bem comum, com a humanidade pode constituir saberes que poderão contribuir para o aperfeiçoamento do conhecimento e das ações cotidianas e não se comprometerá com o conhecimento utilitarista, imediato e facilitado a serviço do consumo e do interesse de poucos. Será espaço privilegiado do saber, sobretudo, do saber que vai além dos interesses particulares, que se faz pelo exercício da ética, da razão e da liberdade em permanente superação da ignorância, da banalização e da razão instrumentalizada.

Capítulo 1

A constituição da filosofia sartriana

Ler Sartre é um grande desafio, pois nos leva a vivenciar uma experiência filosófica, ao mesmo tempo em que somos instigados pelo desejo de compreender a essência da formação e o sentido da educação. Seus textos põem em questão muitos aspectos da vida e do humano. Buscam compreender a realidade humana, sua forma de ser e de estar no mundo, sem nenhuma perspectiva de apresentar solução aos problemas da existência, mas de possibilitar a reflexão, o exercício da liberdade autêntica do homem. Que caminhos e horizontes podem se abrir para pensar a educação, a cultura, a escola com a obra de Sartre? Como é possível estabelecer uma educação que confirme a liberdade humana de ser e de estar no mundo? A possibilidade de que essa reflexão aconteça pode ser vista na ideia de liberdade constitutiva da filosofia sartriana: “a minha liberdade, ao se manifestar, desvenda a liberdade do outro” (*QL*, p. 46). O que nos instiga a questionar e compreender o que é imanente ao ser humano: o exercício concreto de sua liberdade. Sua obra é um apelo constante à liberdade, ao questionamento, à transformação, à criação e invenção do novo.

Esse capítulo discutirá a teoria sartriana e sua ontologia, ou seja, buscará compreender e explicitar a constituição e como se desenvolveu essa filosofia sobre o fenômeno de ser. Sartre procurou em sua investigação do fenômeno captar como este se dá, buscando o ser mesmo do fenômeno, sua fenomenologia é muito conhecida por meio de *O Ser e o Nada*¹, porém seus estudos iniciais são de enorme valor para a compreensão da totalidade de sua filosofia. Os escritos anteriores constituem material importantíssimo para o entendimento da teoria da consciência defendida em *O Ser e o*

¹ É bastante interessante a observação de Philip Thody: “a certa altura de *L’Etre et le Néant*, Sartre repete uma ideia anteriormente expressada em *L’Imaginaire* e observa que só uma mente capaz de perceber a experiência imediata e incapaz de desgarrar-se do mundo à sua volta seria obrigada, ao ler um livro, a soletrar letra por letra sem conseguir captar o significado da palavra toda. Essa é talvez uma advertência de como *não se deve ler* as 722 páginas maçudas de *L’Etre et le Néant* e ao mesmo tempo uma sugestão de como o livro pode ser lido com mais clareza. [...] Certamente, *L’Etre et le Néant* pode ser tudo, menos insípido. As páginas mais difíceis são as primeiras, que apresentam uma discussão sobre o conceito do ‘nada’ (*le néant*). Depois começa uma fascinante descrição de como, segundo Sartre, os seres humanos se definem em relação ao mundo dos objetos físicos, às outras pessoas e ao seu próprio passado, e como eles batalham perpetuamente por um tipo de existência que estão condenados a jamais alcançar” (1974, pp. 75-76).

Nada. As primeiras obras, ditas pré-ontológicas, são: *A Transcendência do Ego*, *Esboço de uma Teoria das Emoções* e *O Imaginário*, elas demonstram a trajetória do pensamento teórico de Sartre na elaboração de sua ontologia fenomenológica, e é, também, por meio dessas obras que vamos saber como essa teoria se fez. Ao fim, destaca-se a ontologia presente em *O Ser e o Nada*, ressaltando o objeto de reflexão principal, que é compreender os homens como seres livres, responsáveis, comprometidos e engajados com sua situação existencial e histórica, o que se realiza nas categorias *Em-si*, *Para-si* e *Para-outro*, que definem a constituição de sua ontologia da consciência.

Essa compreensão se faz necessária a todos que se propõem pensar as questões da educação à luz dos fundamentos de Sartre. O que se busca não é a transposição dos conceitos sartrianos para a educação, mas sim, apreender os conceitos para no exercício de reflexão, fazê-la em diálogo aproximado com a educação e com as questões da educação escolar. Assim, este capítulo torna-se importante base de sustentação teórica e conceitual do diálogo com a educação e com a escola em seu sentido mais amplo. A filosofia sartriana traz em sua essência a negação de toda verdade absoluta, pronta e acabada, nega qualquer ideologia pré-estabelecida. Sartre trabalha o tempo todo demonstrando a busca pela compreensão do que somos e fazemos no mundo, ou seja, do sentido e dos significados de sermos homens-no-mundo, excelente premissa para a educação, e especialmente, a educação escolar.

Thody (1974, p. 16) afirma que o desejo de outra sociedade, mais socialista, perpassa, não só obra sartriana, mas sua vida. Já na infância, em seus passeios pelos jardins de Luxemburgo o pequeno Sartre percebia o desprezo das pessoas e era possuído pelo sentimento de renovação social. Sua posição política de defesa das classes exploradas “decorre daquelas impressões colhidas na infância a respeito da burguesia, capaz de conciliar seus princípios liberais com as práticas mais despóticas e egoístas” (Thody, 1974, p. 18). Seu convívio na sociedade burguesa autoritária contribuiu para o questionamento das convenções e tradições, rumo à instituição de outra sociedade. Preocupado e comprometido com as questões da vida humana e a compreensão do mundo que o cercava, Sartre se considerava “não como um escritor que exprime o que ninguém dissera antes, mas um que escreve o que todo mundo pensa, porque é igual a todo mundo” (Thody, 1974, p. 160). A todo o momento ele põe em questão, as teorias,

os fatos, as pessoas e, na contestação, desenvolve argumentação própria e com uma lógica incrivelmente genial.

Desenvolvendo um pensamento original, englobando todos os campos pelos quais se interessa, Sartre demonstra, já aos dezoito anos, em psicologia, em filosofia, em literatura, em estética, uma forte pregnância de suas próprias categorias de pensamento: “A cada semana, a cada mês, ele tinha uma nova teoria, que me apresentava para discutirmos” (Raymond Aron). A força de Sartre é ter um projeto estético muito forte que instrumentaliza todo o resto, inclusive os outros. Para ele, a filosofia é ao mesmo tempo uma ferramenta de compreensão de si e uma ferramenta de produção literária, o que ele próprio confirmará muitos anos mais tarde (Cohen-Solal, 2005, p. 47).

Para compreender a filosofia sartriana é preciso buscar, no percurso de seus escritos teóricos, como o autor constitui a consciência que tem importante lugar em sua obra, pois a ontologia fenomenológica se torna possível pelo fato de que está centrada no ser da consciência, como ser que é; e que ao mesmo tempo é contingente. O tema que permeia a obra de Sartre é o humano e sua necessidade de decifrar o sentido da vida, de sua própria experiência, que foi fortemente influenciada pela fenomenologia husserliana². Para ele, a filosofia que conheceu, em sua formação, era abstrata demais, cheia de definições que pouco diziam da vida, o que dificultava, às vezes, o entendimento. Quando encontrou a fenomenologia, percebeu que havia encontrado o oposto disso, ou seja, uma filosofia que pensava os objetos, a vida, o cotidiano.

Sartre percebia que para organizar com coerência as ideias que o dividiam precisava de auxílio. As primeiras traduções de Kierkegaard foram publicadas nessa época; nada nos incitava a lê-las e nós as ignoramos. Em compensação, ele foi vivamente atraído pelo que ouviu dizer da fenomenologia alemã. Raymond Aron passava o ano no Instituto francês de Berlim e, enquanto preparava uma tese sobre história, estudava Husserl. Quando veio a Paris, falou com Sartre. Passamos uma noite juntos no Bec de Gaz, na Rua Montparnasse; pedimos a especialidade de casa: coquetéis de abricó. Aron apontou seu copo: “estás vendo, meu camaradinho, se tu és fenomenologista, podes falar deste coquetel, e é filosofia”. Sartre empalideceu de emoção, ou quase: era exatamente o que ambicionava há anos: falar das coisas tais como as tocava, e que fosse filosofia. Aron convenceu-o de que a fenomenologia atendia exatamente a suas preocupações: ultrapassar a oposição do idealismo e do realismo, afirmar a um tempo a soberania da consciência e a presença do mundo, tal como se dá a nós. [...] Sartre resolveu estudá-lo seriamente e, por instigação de

² “O fenômeno, tal como o entende Sartre, supõe a intencionalidade. Se Sartre pôde iniciar *L'Être et Néant*, apresentando ‘a ideia de fenômeno’, foi porque a intencionalidade da consciência já havia sido firmada pelas obras anteriores. Aliás, as primeiras publicações filosóficas de Sartre, a começar pelo ensaio *La transcendance de l'ego*, são uma descrição da natureza intencional da consciência, em que aparece claramente sua originalidade frente a Husserl” (Coelho, 1978, p.25).

Aron, fez as gestões necessárias para no ano seguinte substituir seu camarada no Instituto Francês de Berlim (Beauvoir, 1984, p. 138).

A consciência se difere do objeto da consciência. Suas estruturas são distintas e assim devem permanecer. Um objeto nunca será contingente como podemos ser, pois como coisa, não é consciente e, não sendo, não é livre. “A liberdade é nossa essência, no sentido de que somos a nossa liberdade, e não algo em separado a que acontece ter liberdade ou que poderia existir sem tal propriedade e caráter” (Danto, 1975, p. 26). A liberdade é o que somos, isso marca nossa existência desde a origem. O ato de escolher o que somos, cabe somente a nós, os objetos jamais podem fazer uma escolha. Para Sartre, não há uma natureza humana da qual os homens participam, e que predeterminaria suas vidas. Os seres humanos não têm uma natureza permanente “é de sua natureza não terem natureza” (Danto, 1975, p. 27). Por isso, passamos a existência buscando nos definir sobre o que somos. Se houver uma definição, ela será continuamente uma escolha, e uma escolha que poderá ser diferente a cada instante, pois há sempre a opção de decidir diferentemente. A consciência é intencionalidade, ato, e não coisa. A grande descoberta husserliana é a intencionalidade³, sendo o conhecimento apenas uma das formas possíveis da consciência, que surge junto com o objeto. O que implica entender todas as manifestações da consciência como formas diferentes de pôr o mundo. “A consciência e o mundo são dados de uma só vez: por essência exterior à consciência, o mundo é, por essência, relativo a ela” (*Sit. I*, p. 56).

Para Husserl “todo objeto intencional reporta à consciência” (Merleau-Ponty, 1973, p. 31), mas essa consciência não é materializada *no* sujeito como se fosse uma coisa, localizada em um órgão de seu corpo. É, sim, uma manifestação de seu eu empírico, fonte pura de significações que dão sentido ao mundo que o cerca. Dessa forma, “o sujeito assim situado no mundo e sofrendo sua ação é também aquele que pensa o mundo” (Merleau-Ponty, 1973, p. 31). Esse homem se faz no mundo e constitui esse mundo ao pensar e agir coerentemente, respondendo de diversas formas às situações e vivências.

³ “A palavra *intencionalidade* não significa nada mais que essa particularidade fundamental e geral que a consciência tem de ser consciência *de* alguma coisa, de conter, em sua qualidade de *cogito*, seu *cogitatum* em si mesma” (*MC*, § 14, p. 51).

Edmund Gustav Albrecht Husserl viveu entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX. Constituiu uma tendência filosófica que ultrapassou a simples elaboração de mais uma doutrina, a fenomenologia. Matemático, tinha a precisão e o rigor da ciência em sua mais profunda radicalidade, como princípio. Fundou a fenomenologia, uma filosofia que pudesse ser constituída com todo o rigor que se deve à ciência. E esse, foi o movimento filosófico de maior importância do século XX, se propôs a responder à questão fundamental de como chegar a um conhecimento objetivo, ou, “como é possível que o sujeito cognoscente alcance, com certeza e evidência, uma realidade que lhe é exterior e cuja existência é heterogênea à sua?” (Chauí, 2000, p. 6). A essa questão, Husserl, dedicou seus estudos, foi um filósofo para filósofos.

Husserl empreendeu o ingente cometimento, que lhe absorveu a vida, de fundamentar e de refazer a Filosofia desde a raiz última a que pode chegar o pensamento estritamente racional, pondo ao mesmo tempo a nu a sem razão do ceticismo e do relativismo. Este era, no seu próprio dizer, a “grande tarefa do nosso tempo”, a qual só podia ser levada a cabo fora das posições doutrinárias que a História do pensamento mostrava terem sido impotentes e, portanto, começando de novo um método novo (Carvalho, 1965, p. XIX).

Sua obra pode ser considerada a expressão de uma concepção de filosofia que deveria cumprir o que faz a ciência, ser rigorosa com método próprio. Husserl radicalizou a filosofia tendo como “ponto de partida aquilo que se encontra *antes* de todo ponto de vista: na esfera completa do que é dado intuitivamente e antes de todo o pensar teorizante, em tudo aquilo que pode ser visto e apreendido imediatamente” (*Ideias*, § 20, p. 64). Afirma que, para defender a ideia de uma filosofia como ciência de rigor, que consiga pensar as questões da vida e do saber, e as possibilidades reais para que ela se realize como tal, “é preciso que o esclarecimento dos problemas e a penetração do seu sentido puro nos leve a termos também a noção plena dos métodos adequados a estes problemas” (*FCR*, p. 12).

Husserl buscou compreender o que distingue o psíquico, o físico e o fisiológico. Em consequência desse estudo, estabeleceu a especificidade da psicologia diante das ciências da natureza “e, ao fazê-lo, tornou possível sua libertação do domínio dessas ciências e do positivismo em geral que, em qualquer de suas modalidades, nega a ciência que aparentemente defende e impede seu desenvolvimento” (Coêlho, 2005, p.

15), abrindo novas possibilidades para a psicologia e para as questões que envolvem o homem, o mundo, a subjetividade, a cultura, o pensamento. O método husserliano se baseia na clarificação, por meio da reflexão, das modalidades da consciência, do que está dado como significado e da aparição do objeto e, “mais ainda na análise epistemológica que considera sua a tarefa da investigação das correlações” (FCR, p. 19). Que se faz pelo estudo da “essência dos objetos e fatos individuais, reais ou simplesmente possíveis, a natureza intencional da consciência, a essência da percepção, da imaginação, da emoção, do desejo e de todas as modalidades de consciência” (Coêlho, 2005, p. 15). Esses estudos compreendidos em sua totalidade são o que Husserl denominou fenomenologia⁴, a ele interessou a consciência pura⁵, ou seja, a consciência na orientação fenomenológica. Dessa forma, o trabalho a que se propõe a fenomenologia é fazer um percurso rigoroso de intelecção, na correlação entre consciência e Ser⁶, em busca da essência. O conhecimento intelectual necessita de um mínimo conhecimento sensorial. A fenomenologia parte das coisas e de suas manifestações para ir além delas e chegar à essência, ao *eidós*, aquilo que se encontra no ser próprio do homem, é o que ele é “mas cada um desses ‘o quê’ ele é, pode ser ‘posto em ideia’. A intuição empírica ou individual pode ser convertida em *visão de essência (ideação)* – possibilidade empírica, mas como possibilidade de essência” (*Ideias*, § 3, p.35).

⁴ “[...] a fenomenologia tem por essência reivindicar o direito de ser filosofia ‘primeira’ e de oferecer os meios para toda a crítica da razão que se possa almejar; e que, por isso, ela requer a mais completa ausência de pressupostos e absoluta evidência reflexiva sobre si mesma. Sua essência própria é a realização da mais perfeita clareza sobre sua própria essência e, com isso, também sobre os princípios de seu método” (*Ideias*, § 63, p.144).

⁵ “Consciência é precisamente consciência ‘de’ algo, é de sua essência abrigar em si o ‘sentido’, a quinta-essência, por assim dizer, de ‘alma’, de ‘espírito’, de ‘razão’. Consciência não é uma designação para ‘complexos psíquicos’, para uma fusão de ‘conteúdos’, para ‘feixes’ ou fluxos de ‘sensações’, que, sendo em si sentido, tampouco poderiam proporcionar algum numa mistura qualquer, mas é ‘consciência’ de uma ponta a outra, fonte de toda razão e desrazão, de toda legitimidade e ilegitimidade, de toda realidade e ficção, de todo valor e não valor. De toda ação e inação. Consciência, pois, é *toto coelo* diferente daquilo que só o sensualismo quer ver, da matéria de fato em si sem sentido, irracional – mas, sem dúvida, acessível à racionalização” (*Ideias*, § 86, p.197).

⁶ “Os atos cognitivos fundantes da experiência põem o real *individualmente*, eles o põem como espaço-temporalmente existente, como algo que está *neste* momento do tempo, tem esta sua duração e um conteúdo de realidade que, por sua essência, poderia igualmente estar em qualquer outro momento do tempo; põem-no, por outro lado, como algo que está neste lugar, com esta forma física (por exemplo, está dado juntamente com um corpo desta forma), embora este mesmo real, considerado segundo sua essência, pudesse igualmente estar noutra forma qualquer, em qualquer outro lugar, assim como poderia modificar-se de modo diferente daquele pelo qual faticamente se modifica. Dito de maneira geral, o ser individual é, qualquer que seja sua espécie, ‘contingente’. Ele é assim, mas poderia, por sua essência ser diferente” (*Ideias*, § 2, p.34).

Husserl foi aluno de Brentano⁷, e por seu mestre cultivou grande estima, não só pela dedicação em estudar e ensinar filosofia, mas também pela precisão com que Brentano retoma as fontes primárias dos conceitos filosóficos, o que encantou Husserl e o instigou a estudar filosofia e a ela atribuir o rigor das ciências naturais. Sua curiosidade inicial pela filosofia transformou-se em entusiasmo, admiração e a busca do rigor inerente à filosofia tornou-se marcante em seu pensamento. “O seu ideal será portanto dar consistência científica à Filosofia e nela a todas as ciências, e para isso começa por estabelecer-lhe os fundamentos” (Fragata, 1959, p. 20). Para ele, o motor da investigação deveria ser as próprias coisas e seus problemas e não um sistema filosófico, pois se assim o fosse essa investigação estaria influenciada por uma escola filosófica. A fundamentação da filosofia só seria possível com sua plena racionalização. A filosofia é ciência radical e por isso mesmo só o rigor pode satisfazê-la (Fragata,

⁷ “Husserl participou de seus cursos durante dois anos, de 1884 a 1886, depois de ter completado formalmente seus estudos universitários, nos quais a filosofia era um objeto menor. Brentano proferia conferências sobre a filosofia prática, lógica elementar e suas reformas necessárias e também falava sobre questões psicológicas e estéticas específicas. Husserl estava em dúvida, então, se deveria dedicar-se à filosofia ou à matemática e foram as conferências de Brentano que o ajudaram a tecer sua escolha. Embora tenha sido constantemente advertido por seu amigo Masaryk a estudar com Brentano, Husserl comenta que participou das conferências apenas por curiosidade, pois na época Brentano era muito discutido em Viena, sendo admirado por muitos e insultado por outros que o comparavam a um jesuíta disfarçado. Husserl ficara impressionado desde o início por seus gestos leves e seu rosto expressivo, com rugas que evidenciavam não apenas um mero trabalho mental, mas profundas batalhas intelectuais. Brentano o impressionou como alguém que estava sempre consciente de ter uma grande missão. A linguagem de suas conferências era livre de toda artificialidade, revelando sua perspicácia, uma inteligência viva através de um tom de voz bastante peculiar, velado, suave, acompanhado de gestos quase sacerdotais que faziam-no parecer um profeta de verdades eternas e um locutor de outro mundo. Husserl comentou mais tarde que sucumbiu à força daquela personalidade, apesar de todos os seus preconceitos. E, foi a partir dessas conferências que ganhou convicção de que a filosofia é um campo de trabalho intenso, vigoroso e que pode ser tratado no âmbito da ciência mais rigorosa, e isso o levou a tomar a filosofia como um projeto de vida. Brentano era mais eficiente nos seus seminários, nos quais estudou os seguintes textos: *Enquiry Concerning Human Understanding* e *Principles of Morals*, de Hume; a fala de Helmholtz sobre ‘The Facts of Perception’, e de Du Bois-Reymond, ‘Limits of Natural Logic’. Na época, Brentano estava particularmente interessado em questões de psicologia descritiva, que discutiu com Husserl. Nas conferências sobre lógica elementar Brentano tratou a psicologia descritiva considerando o trabalho de Bolzano ‘Paradoxos do Infinito’ além das diferenças entre as ideias de ‘intuitivo e não-intuitivo’; ‘claro e obscuro’; ‘distinto e não distinto’; ‘real e irreal’ e ‘concreto e abstrato’. Outros temas incluíram a investigação do julgamento e também problemas descritivos da fantasia. O alcance da influência de Brentano é demonstrado nos primeiros escritos de Husserl, bem como nas investigações subsequentes sobre a lógica e a teoria do conhecimento. Sua dívida com Brentano foi reconhecida explicitamente e de bom grado por Husserl. É interessante notar que Brentano sentiu-se como o criador de uma *filosofia perennis*, embora não tenha se fixado em suas perspectivas nem ficado parado no tempo. Brentano exigia clareza e a distinção de conceitos fundamentais, considerando as ciências naturais exatas como representantes do ideal de uma ciência exata da filosofia. Este ideal se opunha à tradição do idealismo alemão que, na sua opinião, degeneravam a filosofia” (Farber, 2012, pp. 237-238).

1959); a verdade vem das coisas e não das convicções do investigador ou do filósofo. A investigação deve começar pela coisa como ela se revela, na sua forma mais pura, não sendo possível esclarecer qualquer conhecimento sem o retorno à essência, ao conceito, a perguntar o que é. A reflexão é, pois, o único caminho possível à filosofia. A consciência é a responsável pela ação intencional a que propõe a fenomenologia, com seu método próprio de investigação e o retorno à intuição originária como fonte do verdadeiro conhecimento. A reflexão filosófica parte das coisas e dos problemas transcendentais, e não das filosofias prontas ou das teorias de grandes pensadores.

Ao apreender um fenômeno que aparece à consciência, apreendemos também uma essência: “[...] faz parte do sentido de todo contingente ter justamente uma essência e, por conseguinte, um *eîdos* a ser apreendido em sua pureza” (*Ideias*, § 2, p. 35). Assim sendo, as essências, não podem ser resultado de abstrações ou comparação de vários fatos. O conhecimento é intuição⁸, que se abre à possibilidade de apreensão do sentido do real e do imaginário. “O apreendido intuitivamente é então a essência *pura* correspondente ou *eîdos*, seja este a categoria suprema, seja uma particularização dela, daí descendo até a plena concreção” (*Ideias*, § 3, p. 36). As essências são conceitos, objetos da ideação, que nos possibilitam distinguir e classificar os fatos.

O estudo da fenomenologia exige o rompimento com hábitos de pensamento próprios das várias formas de se fazer ciência, visando a mais perfeita clareza da coisa investigada e a compreensão dos princípios do seu método. A Fenomenologia transpôs os limites da Filosofia como disciplina, porque renovou o pensamento e fez com que buscasse sua própria compreensão na forma mais pura, em sua mais profunda radicalidade. “A fenomenologia tem por essência de reivindicar o direito de ser filosofia

⁸ “Intuição empírica, e, em especial, experiência, é consciência de um objeto individual e, como consciência intuitiva, ‘é ela que traz o objeto à doação’: como percepção, ela o traz à doação originária, à consciência que apreende ‘originariamente’ o objeto em sua ipseidade ‘de carne e osso’. Exatamente da mesma maneira, a intuição de essência é consciência de algo, de um ‘objeto’, de um algo para o qual o olhar se dirige, e que nela é ‘dado’ como sendo ‘ele mesmo’; mas também é consciência daquilo que então pode ser ‘representado’ em outros atos, pode ser pensado de maneira vaga ou distinta, pode tornar-se sujeito de predicções verdadeiras ou falsas - justamente como todo e qualquer ‘objeto’ no sentido necessariamente amplo da lógica formal. [...] A visão de essência é, portanto, intuição, e se é visão no sentido forte, e não uma mera e talvez vaga presentificação, ela é uma intuição doadora originária, que apreende a essência em sua ‘ipseidade de carne e osso’. Por outro lado, ela é, no entanto, intuição de uma espécie própria e nova por princípio, isto é, ela se contrapõe a todas as espécies de intuição que têm por correlato objetividades de outras categorias e, especialmente, à intuição no sentido habitual mais estrito, ou seja, a intuição individual” (*Ideias*, § 3, p.37).

‘primeira’ e de oferecer os meios para toda crítica da razão que se possa almejar; e que, por isso, ela requer a mais completa ausência de pressupostos e absoluta evidência reflexiva sobre si mesma” (*Ideias*, § 63, p. 144). Sua responsabilidade primordial é realizar a mais perfeita clareza sobre si mesma, sobre seus princípios e seu método. Assim sendo, deve ser rigorosa e cuidadosa com os componentes fundamentais do seu método e "sobre aquilo que é metodologicamente determinante para a nova ciência, desde seu início e por todo seu percurso" (*Ideias*, § 63, p. 144). Isso tem para "a fenomenologia uma significação totalmente diferente daquela que esforços análogos poderiam ter para outras ciências" (*Ideias*, § 63, p. 144).

Husserl pretendeu reconstituir a vocação da filosofia, mudando a forma de fazê-la, isso tem um extraordinário significado de renovação que se encontra na própria maneira de a filosofia exercer o ofício de interrogar. A Fenomenologia funda a filosofia contemporânea, ao assumir o compromisso de descrever fielmente, numa atitude radical, os fenômenos, as “coisas” intencionadas pela consciência, no movimento de evidenciação apodítica da intuição.

A evidência apodítica é a base da fundamentação radical, sem ela não se pode falar em filosofia como ciência de rigor. Nela temos “a experiência de um ser e de sua maneira de ser” (*MC*, § 5, p. 29), e é na evidência, na realidade da coisa que a encontramos em si. Ela se põe nas experiências em que as coisas e os estados das coisas existem, e levará à ausência absoluta de dúvida, por meio da demonstração lógica na busca de que a realidade transpareça. Pois a “razão’ conduz a possibilidades de confirmação e de ‘verificação’, e estas, no final das contas levam à evidência, quer seja uma evidência adquirida ou por adquirir” (*MC*, § 23, p. 73). Esse conceito está diretamente relacionado ao ato de conhecer, que é a ação da intuição sobre a intenção⁹. A intuição é, então, uma síntese entre a mente (de onde provém a intenção) e o objeto; e

⁹ Intenção e intuição são dois conceitos inseparáveis que implicam diretamente em nosso ato de conhecer, porém é necessário distingui-los: “Falamos de uma intenção *meramente significativa* enquanto apenas ‘significamos intencionalmente’ (*meinem*) o objeto, isto é, atendemos apenas à sua mera significação, sem considerar de modo nenhum a sua presença. Sirvamo-nos de um exemplo a que o próprio Husserl também não deixa de recorrer em circunstâncias semelhantes. Se consideramos apenas o conteúdo significativo de um ‘prado’, prescindindo de qualquer presença sua, mesmo imaginativa, temos simplesmente uma *intenção*. Mas, se nos colocamos diante do prado, essa intenção que estava, por assim dizer, “vazia” (*leer*) ou ‘aspirando à plenitude’ (*der Fülle bedürftig*), ficou ‘preenchida’ (*erfüllt*) por meio desta presença, ‘realizou-se’, isto é, ficou a possuir o objecto, transformando-se assim numa ‘intenção intuitiva’ ou *intuição*” (Fragata, 1959, p.54).

o que une essa síntese é o preenchimento, aquilo que a intenção significa (Fragata, 1959).

A evidência é modo de consciência de uma distinção particular. Nela uma coisa, um "estado de coisa", uma generalidade, um valor, etc. apresentam-se, oferecem-se e mostram-se "em pessoa". *Nesse modo final, a coisa está, "ela própria, presente", dada "na intuição imediata", "originalmente".* Para o *eu* isso significa que ele assume alguma coisa não de forma confusa, por meio de 'ré-noções vazias, mas que está muito próximo da coisa em si, que "a percebe, a vê e a maneja". *A experiência, no sentido vulgar. É um caso especial da evidência. Podemos até mesmo dizer que a evidência tomada em geral é experiência, em um sentido muito amplo e, no entanto, essencial.* Certamente, em relação a objetos quaisquer, a evidência não passa de um caso acidental da vida da consciência. No entanto, esse caso designa uma possibilidade, que é o objetivo para a realização do qual tende toda intenção para tudo aquilo que é ou poderia ser seu objeto. Ele designa, em consequência, um *caráter fundamental e essencial da vida intencional em geral.* Toda consciência já tem em si mesma o caráter de evidência, isto é, mostra autenticamente seu objeto intencional ou tende na essência a mostrá-lo autenticamente, ou seja, chegar à sínteses de confirmação e de verificação que pertencem essencialmente ao domínio do *eu posso* (MC, § 24, pp. 73-74).

A evidência é a consciência da intuição. Mesmo o fenômeno sendo produzido pela coisa, não indica como a coisa é, só é a sua aparência. Aquilo que aparece é o objeto da nossa experiência, o fenômeno da coisa em oposição à sua essência. Fenômeno é tudo o que podemos ter conhecimento de algum modo. Em Husserl, o fenômeno puro é o que interessa, caracterizando-se como conteúdo intencional da consciência. Para chegar à ausência total de dúvida, ao fenômeno puro, suspende-se o juízo em relação à existência do mundo, ao transcendente¹⁰. A consciência transcendental é o caminho da ciência rigorosa, para chegarmos ao conhecimento da verdade. Assim, descrever o fenômeno como aparece à consciência, não nega a existência do mundo, simplesmente o põe *entre parênteses*. Essa suspensão ou pôr entre parênteses, Husserl chamou de *epokhé*.

¹⁰ "Husserl, sem negar a realidade do objecto em si, ou sem identificar os dois termos opostos, pretende considerar o objecto imanente em si mesmo, e portanto desligá-lo da relação ao objecto em si. Surgem então dois mundos, ou melhor, duas espécies radicais de ser cuja distinção fundamental se impõe: -- O ser do mundo exterior, para o qual estamos *naturalmente* orientados, que transcende a 'consciência', os *fenômenos*, e por isso é caracterizado como *transcendente*; -- O mundo interior ou do ser imanente no seu sentido radical, para o qual nos devemos orientar como filósofos, e que é chamado transcendental. [...] o ser 'transcendente' é o ser real no sentido vulgar da palavra, caracterizado também por 'mundano' ou 'natural'. O transcendental, enquanto oposto ao primeiro, não é real, mas 'irreal'" (Fragata, 1959, p. 84-85).

Em consequência, essa invalidação universal, essa “inibição” de todas as atitudes que podemos ter em relação ao mundo objetivo – e, de início, das atitudes relativas à: existência, aparência, existência possível, hipotética, provável e outras – ou, ainda, como se costuma dizer: essa *ἐποχή* fenomenológica, essa “colocação entre parênteses” do mundo objetivo, não nos põe diante de um puro nada. O que, em contrapartida e justamente por isso, torna-se nosso, ou melhor, o que dessa forma torna-se meu, a mim sujeito que medita, é minha vida pura como o conjunto de seus estados vividos puros e de seus objetos intencionais, ou seja, a universalidade dos “fenômenos” no sentido especial e ampliado da fenomenologia. Pode-se dizer assim que a *ἐποχή* é o método universal e radical pelo qual me percebo como eu puro, com a vida de consciência pura que me é própria, vida na qual e pela qual todo o mundo objetivo existe para mim, exatamente da forma como existe para mim. Tudo o que é “mundo”, todo ser espacial e temporal existe para mim, quer dizer, vale para mim; o próprio fato de eu ter dele a experiência, de percebê-lo, memorá-lo, pensar nele de qualquer maneira, elaborar em relação a ele julgamentos de existência ou de valor, desejá-lo, e assim por diante (MC, § 8, p. 38).

A redução fenomenológica, ou o pôr entre parênteses, é a ideação, ou redução do fenômeno¹¹. Tendo o fenômeno como referência, faz-se várias reduções em busca da essência. Uma característica importante na filosofia husserliana, é o caminho que se faz da atitude natural, mundana, à atitude transcendental ou fenomenológica. Desse modo a fenomenologia é descrição das vivências da consciência purificada, livre de seus elementos empíricos visando à intuição das essências. “A filosofia fenomenológica é uma reflexão universal, que tende a explicitar e a fixar conceptualmente todos os objetos intencionais a que minha consciência pode visar” (Merleau-Ponty, 1973, p. 31). A *epokhé* alcança a esfera transcendental, as vivências puras, a consciência pura e seus correlatos. Daí o fenomenólogo ocupar-se em pensar essa esfera e tudo aquilo que nela se dá. Esse movimento do pensamento não nega a existência do mundo, ao contrário o considera, pondo-o entre parênteses.

Atento à sua época, Husserl, buscou compreender os questionamentos da ciência e do saber. Sua reflexão partiu de uma questão muito presente e constantemente retomada ao longo da história da filosofia, que foi pensar a relação entre sujeito e objeto, e questionar como se constitui¹² o conhecimento. Visto que *toda consciência é*

¹¹ Segundo Fragata (1959, p. 93), “‘*Epokhé*’ refere-se, portanto mais diretamente ao termo *a quo*; ‘redução’, ao termo *ad quem*. Como, porém exercer a ‘*epokhé*’ é simultaneamente ‘reduzir’, os dois termos são empregados indiferentemente pelo próprio Husserl”.

¹² “Constituir é entendido como uma compreensão bem mais ampliada do que construir ou criar, pois é um desdobrar aquilo que a consciência visa e que num primeiro momento aparece de forma irrefletida e

sempre consciência de alguma coisa, seu ato original designa, distingue, realiza uma significação a ser preenchida pela intuição. A consciência é ato, e não coisa; é atividade, intencionalidade, perpetuamente. Para Sartre a descoberta husserliana foi a intencionalidade, que é a “particularidade fundamental e geral que a consciência tem de ser consciência *de* alguma coisa, de conter, em sua qualidade de *cogito*, seu *cogitatum* em si mesma” (MC, § 14, p. 51). Assim, o conhecimento é apenas uma das formas possíveis da consciência, e estas são formas diferentes de descobrir o mundo. A consciência por natureza não existe antes do objeto; surge junto com ele. “A consciência e o mundo são dados de uma só vez: por essência exterior à consciência, o mundo é, por essência, relativo à ela” (Sit. I, p. 56).

O conhecimento da noção de fenômeno é imprescindível para o entendimento da relação entre sujeito e objeto. Nesse sentido, pode-se partir da ideia de uma correlação: o objeto está comprometido com a consciência que o conhece. Esse objeto é uma representação do modo pelo qual as coisas, ou os fenômenos, nos aparecem de acordo com as condições que são nossas, que envolvem a intencionalidade e a realidade. Assim, tem-se de um lado a consciência que apreende o fenômeno e a realidade tal como ela é, e do outro lado o objeto que é o fenômeno apreendido pela consciência. O objeto só pode ser concebido, se for intencionado, pela consciência que lhe dá sentido. Essa é a função da intencionalidade, ser exercício de síntese unificadora que permite ao sujeito perceber o objeto. É por sua ação que o objeto se torna objeto consciente, é ela que põe o sujeito em contato com o objeto. Dessa forma, “é a ação da intencionalidade que me torna o objeto consciente, que me põe em contacto com ele. Este contacto tem o caráter duma ‘experiência’ e por isso implica sempre uma ‘intuição’ ou mesmo uma ‘percepção’” (Fragata, 1959, p.156).

Para compreender essa apreensão, é preciso ter claro como se constitui a relação sujeito e objeto. Caso concebamos a apreensão como assimilação das coisas pela consciência que as percebe, como se estas coisas se transferissem do mundo para a mente humana, o resultado desta posição, seria o desaparecimento do objeto ou a sua incorporação total pela consciência. Para Husserl, conseqüentemente, haveria um desequilíbrio na relação entre sujeito e objeto ou na relação entre a consciência e as coisas, de tal modo que as coisas acabariam perdendo a sua realidade, a sua autonomia.

ingênuo. Esse ato da consciência põe o objeto visado em evidência e faz a redução fenomenológica” (Ricoeur, 2009, p. 15).

“Em Husserl, a descoberta da essência ou do sentido de processo supõe um poder de reflexão, o poder de princípio de encontrar um sentido para tudo o que é vivido por si mesmo ou por outro” (Merleau-Ponty, 1973, p. 39). Há que se voltar às próprias coisas na constituição da relação com o conhecimento. Assim é possível pensar num conhecimento puro, sem contaminação das coisas pelo sujeito, pois no processo de assimilação as coisas não se adaptariam à consciência. Husserl não aceitava a mera aparência do objeto, ou o simples mostrar-se dele, queria ir além e mergulhar “‘naquilo que se mostra’, que é a verdadeira ‘coisa’. Por isso é que a sua consciência se apresenta também necessariamente ‘intencional’, ‘consciência de’. O carácter de sua ‘*epokhé*’ é portanto evidenciar ‘aquilo que se mostra’ e não o mero ‘mostrar-se’”(Fragata, 1959, pp. 194-195). Para a fenomenologia, “a reflexão não é, absolutamente, a observação de um fato, é um esforço para compreender: não é a passividade de um sujeito que contempla sua vivência e, sim, o esforço de um sujeito que apreende a significação de sua experiência” (Merleau-Ponty, 1973, p. 40).

Como método, uma forma de pensar a relação do homem com as coisas de maneira autêntica, verdadeira, a fenomenologia recupera a realidade do mundo, a realidade das coisas. É importante que se compreenda a essência dos fenômenos, distinguindo a consciência, como sujeito de conhecimento, do objeto imanente. O objeto imanente é o conceito, que dotado de intencionalidade extrapola a mera significação, alcançando o objeto exterior e a compreensão do que é a coisa em sua verdade.

A concepção da realidade é particularmente caracterizada pela atitude adoptada perante a relação sujeito-objeto exterior. O exagero do influxo do segundo leva a um realismo exagerado, com o conseqüente excesso do carácter passivo da consciência. É o que aconteceria, por exemplo, na concepção, explicitamente reprovada por Husserl, duma consciência que atingisse diretamente o objeto na sua realidade exterior, como que através de um orifício. O objeto não teria nenhuma existência imanente e portanto poderia, de facto, considerar-se demasiado afastado do sujeito. Se, pelo contrário, exaltamos a atividade do sujeito, a coisa exterior adquirirá um carácter proporcionalmente passivo em relação a ele, e será interpretada dum modo mais ou menos preponderante idealista. É o que se verifica no caso extremo em que imaginamos o objeto, na sua realidade exterior, como fruto da atividade do sujeito que, deste modo, se considera como criador e absoluto. O objeto ficará então privado do carácter “transcendente” e por isso exageradamente aproximado do sujeito que se tornará intrínseco ao objecto pela identificação da exterioridade deste com sua imanência (Fragata, 1959, p.193).

Com a redução fenomenológica, Husserl supera este impasse, rompendo com a ideia de uma competição entre sujeito e objeto, entre a consciência e as coisas. A consciência não é nada fora dessa relação pela qual ela é consciência *de* alguma coisa. Não é uma coisa que se opõe a outras coisas, não é propriamente uma realidade, mas apenas um modo que o sujeito tem de visar o mundo, de visar alguma coisa. É apenas o movimento de um olhar intelectual, que visa alguma coisa. A apreensão é isso, o ato de visar. As coisas não são tragadas pela consciência. O sujeito não tem que ir ao encontro das coisas e se submeter a elas. Sendo a intencionalidade o modo pelo qual a consciência visa às coisas, consciência e coisa são realidades distintas. As coisas não estão na consciência, como se fossem seus conteúdos, o que significa uma profunda transformação na maneira pela qual compreendemos a relação consciência e objeto. A consciência é algo leve que se projeta na direção das coisas, e o conhecimento é a possibilidade de dar ao mundo um caráter inteligível, de podermos conhecer as coisas no encontro entre a consciência e o mundo, a consciência e as coisas. É esse encontro, essa relação que constitui o conhecimento. Dessa forma, nem a consciência constitui o conhecimento por si só, nem as coisas, ou o mundo, o constitui por si mesmas, mas se dá no encontro de ambos, ou seja, faz-se constantemente num ato permanente de movimento entre consciência e mundo.

Husserl transforma o conceito de conhecimento, faz um giro no pensamento, constituindo a filosofia como uma ciência de rigor, a fenomenologia como método universal que se estabelece no movimento filosófico da reflexão, do pensamento, desenvolvido numa atitude racional que ele denominou *epoché*. A fenomenologia é “[...] precisamente a ciência dos começos..... o terreno fundamental de qualquer método filosófico” (Fragata, 1959, p.214), e foi uma grande descoberta para Sartre. Porém suas ideias avançam rumo à uma filosofia do cogito e não uma filosofia do sujeito, há um reconhecimento do sujeito como pessoa humana que é realidade transcendente. Começa seus estudos pela compreensão da transcendência do Ego, em um artigo que escreve em 1936.

Para a maioria dos filósofos o Ego é um habitante da consciência. Alguns afirmaram sua presença formal no seio das ‘*Erlebnisse*’¹³, como um princípio vazio de unificação. Outros – nas sua 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 formalmente na consciência: ele está fora, no mundo: é um ser do mundo, como o Ego do outro (*TE*, p.13)

Sartre busca, em Husserl, os principais elementos para constituir sua filosofia e seu método descritivo fenomenológico. Retoma a todo momento as ideias e conceitos husserlianos, deixando clara sua pretensão de continuar e radicalizar seu trabalho. Retira da consciência todo seu conteúdo, demonstrando que ela é o nada, não tem substância ou localização. Assim, a consciência "não é um lugar onde se armazenam os objetos, as percepções, lembranças e imaginações. Ela é um nada que se projeta no mundo, em algo que está fora dela" (Souza, 2003, p.133), Esse é o movimento de intencionalidade fundado por Husserl, em que Sartre assenta toda sua obra filosófica. A intencionalidade é o ato primordial da realidade humana em que a consciência se acha fora, rumo ao mundo, aos objetos. Daí que Sartre vai afirmar que o ego está no mundo juntamente com o ego de outras consciências, nega a presença do Ego¹⁴ na consciência. É uma transcendência na imanência. A consciência não possui nenhuma estrutura egológica. É sempre um visar. Dessa forma, não afirma *eu penso* e sim *há pensamento*, ela pode, inclusive, constituir o Ego diante de si como objeto para em seguida fazer-se idêntica a ele.

Os problemas das relações do Eu com a consciência são, portanto, problemas existenciais. A consciência transcendental de Kant, Husserl a encontra e distingue por meio da *ἐποχή*. Mas essa consciência não é mais um conjunto de condições lógicas, é um fato absoluto. Tampouco é uma hipóstase do direito, um inconsciente que flutua entre o real e o ideal. É uma consciência real acessível a cada um de nós desde que tenha operado a “redução”. Resta o fato de que é ela que constitui nossa consciência empírica, essa consciência “no mundo”, essa consciência com um “eu” psíquico e psicofísico. Quanto a nós, preferimos acreditar na existência de uma consciência constituinte. Seguimos Husserl em cada uma das admiráveis descrições em que mostra a consciência transcendental constituindo o mundo ao aprisionar-se na consciência empírica; estamos persuadidos como ele de que nosso eu psíquico e

¹³ Em uma nota de *A Imaginação*, Sartre (1980, p. 108) esclarece: “‘*Erlebnis*’, termo intraduzível, vem do verbo *erleben*. ‘*Etwas erleben*’ significa ‘viver alguma coisa’. *Erlebnis* teria quase o sentido de ‘vivido’ no sentido em que o tomam os bergsonianos”.

¹⁴ “O ego é um objeto, mas não como qualquer objeto do mundo. Ele é unicamente *o objeto transcendente da consciência reflexiva e a síntese do psíquico*, enquanto polo objeto de unificação dos estados, qualidades e ações” (Castro, 2016, p. 37).

psicofísico é um objeto transcendente que deve cair sob a ação da *ἐποχή*. Mas nós nos colocamos a seguinte questão: Esse eu psíquico e psicofísico não é suficiente? É preciso duplicá-lo em um Eu transcendental, estrutura da consciência absoluta? (*TE*, p. 18-19)

O eu não é um ser psíquico, um morador da consciência. “A consciência e o psíquico, o sujeito, são duas formas de ser que se excluem mutuamente” (Coelho, 1978, p.17). Sartre afirma que a consciência não é um recipiente que contém uma mistura de emoções, imagens e sentimentos. É, sim, uma força que se projeta sobre as coisas do mundo, dando existência a elas e a si no ato de visar o mundo. A consciência é pura, um absoluto, pois é consciência de si mesma. Daí constitui-se como um fenômeno no sentido em que “ser” e “aparecer” compõem uma unidade. É leveza, completa translucidez. “Todos os resultados da fenomenologia ameaçam ruir se o Eu não for, tanto quanto o mundo, um existente relativo, significa dizer, um objeto para a consciência” (*TE*, p. 24-25).

A consciência se define pela intencionalidade e por meio dela transcende-se a si mesma e se unifica evadindo-se, ou seja, desliza rumo aos objetos. Como “uma totalidade sintética e individual totalmente isolada de outras totalidades do mesmo tipo e o Eu só pode ser evidentemente uma expressão dessa incomunicabilidade e dessa interioridade das consciências. [...] O Eu transcendental, portanto, não tem razão de ser” (*TE*, p. 23). Ao expulsar o Ego da consciência Sartre torna-a translúcida, pura espontaneidade que não pode ser demarcada por nada, a não ser ela mesma. Se o Ego a habitasse, deixaria de ser consciência. “Com efeito, a existência da consciência é um absoluto porque a consciência é consciente de si mesma” (*TE*, p. 23).

O ponto de partida da filosofia sartriana foi o de expulsar as coisas da consciência. Ao romper com a concepção da consciência como substância, Sartre tem como grande preocupação, expressa especialmente em *O Ser e o Nada*, compreender a realidade humana. Dessa forma, ao livrar a consciência de toda e qualquer substância e conteúdo, deixando-a translúcida, leve, seria possível estabelecer uma nova relação entre a consciência e o mundo.

O tipo de existência da consciência é de ser consciente de si. E ela toma consciência de si *enquanto como é consciente de um objeto transcendente*. Assim, tudo é claro e lúcido na consciência: o objeto encontra-se diante dela com toda a sua opacidade característica, mas ela, ela é pura e simplesmente consciência desse objeto, esta é a lei de sua existência. [...] a consciência não é para si mesma seu objeto. Seu objeto está fora dela por natureza, e é por isso que, em um mesmo ato, ela o *põe* e o *apreende*. Ela mesma não se conhece senão como interioridade absoluta (TE, p. 23).

A fenomenologia é uma filosofia das essências que, por meio da *epokhé*, põe todo dado existente entre parênteses. Esse exercício leva à exigência de *voltar às coisas mesmas*, para assim, conhecer o objeto e estabelecer a relação necessária entre as essências e a atividade da consciência. Essa é a leitura rigorosa que Sartre faz da fenomenologia husserliana. Enquanto a fenomenologia sartriana é uma fenomenologia da consciência, a de Husserl é da razão. Para Sartre “a consciência se determina à existência, sem que se possa conceber qualquer coisa anterior a essa determinação – a consciência é livre e responsável por si, nada pode determiná-la em sua própria existência” (Yasbek, 2010, p.55). É a própria consciência que como consciência intencional conhece o objeto e a si mesma, ela é responsável por sua consciência de ser consciência, por sua unificação. Sartre constitui de um modo original a noção de intencionalidade, expulsando o Ego da consciência. Ela sendo *consciência de alguma coisa*, não é uma estrutura localizada na mente, mas sim ato intencional, transcendente¹⁵. Portanto, “a consciência é um ser para o qual, em seu próprio ser, está em questão o seu ser enquanto este ser implica outro ser, que não a si mesmo” (SN, p.35).

Sartre afirma na *Transcendência do Ego*, que “a fenomenologia é um estudo científico e não crítico da consciência. Seu procedimento essencial é a intuição” (TE, p.17). É esse procedimento que nos põe na presença da coisa intuída. A consciência constitui o mundo, que para ele “é uma angústia que se impõe a nós e não podemos evitar; é ao mesmo tempo um evento puro de origem transcendental e um acidente sempre possível de nossa vida cotidiana” (TE, p.68). Na transcendência do objeto encontra sua unidade. Se o Eu não está na consciência, não é possível afirmar: “Eu

¹⁵ “Transcendência é estrutura constitutiva da consciência, quer dizer, a consciência nasce tendo por objeto um ser que ela não é. [...] Dizer que a consciência é consciência de alguma coisa significa que não existe ser pra consciência fora dessa necessidade precisa de ser intuição reveladora de alguma coisa, quer dizer, um ser transcendente” (SN, p. 34).

tenho consciência deste lápis”, mas sim “existe consciência deste lápis”, porque a consciência não pode ser personificada, pois não é habitada por nenhum Eu (Coêlho, 1978, p.155).

Na primeira parte de seu texto de 1936, Sartre fez uma distinção importante entre consciência reflexiva, refletida e irrefletida¹⁶. Toda consciência pode existir de dois modos: como reflexiva e como irrefletida. A consciência refletida “é ela mesma objeto de uma consciência que reflete” (Coêlho, 1978, p. 156). Não é possível à consciência reflexiva ter a si mesma como objeto, isso só é possível à consciência refletida. “Existe uma unidade indissolúvel e a consciência refletida (a tal ponto que a consciência reflexiva não poderia existir sem a consciência refletida). [...] estamos diante de uma síntese de duas consciências em que uma é consciência *da* outra” (TE, 2013, p. 26). Como consciência transcendente do objeto, a consciência irrefletida jamais se põe como objeto para si mesma.

É preciso ter clareza da distinção entre Ego e consciência, a consciência se dá como movimento de visar o objeto e a si mesma, ao passo que o Ego aparece como objeto da reflexão da consciência. A consciência irrefletida, ao pôr o objeto transcendente, é não posicional de si, impessoal, ou “pré-pessoal”, sem Ego. Ao ser consciente dela mesma, é um absoluto puro, não por causa de um Ego que a habitaria, mas por sua intencionalidade, por seu visar. “O ego é o objeto refletido de uma consciência refletidora, a qual *põe* o ego através de um *ato intencional*, por conseguinte constitutivo” (Castro, 2016, p. 37). A distinção entre reflexivo e irrefletido demonstra que o Ego aparece como objeto transcendental ao ato de reflexão.

A crítica que Sartre realiza em *A transcendência do ego*, a partir de uma noção fenomenológica da consciência, promete alterar não apenas as concepções tradicionais da filosofia, mas também a ciência do psíquico. Dito brevemente, os psicólogos, no entender de Sartre, nunca souberam a diferença entre o nível

¹⁶ Em *A Transcendência do Ego* apresenta-se, na nota de rodapé número 29, uma síntese interessante sobre os graus da consciência demonstrados no texto sartriano: “Para resumir, uma análise fenomenológica da consciência discernirá três graus de consciência: 1º) *Um primeiro grau* no nível da consciência irrefletida, não posicional de si, porque é consciência de si enquanto consciência de um objeto transcendente. Com o Cogito: 2º) *Um segundo grau* a consciência reflexiva é não posicional de si mesma, mas posicional da consciência refletida. 3º) *Um terceiro grau* que é um ato tético ao segundo grau, pelo qual a consciência reflexiva torna-se posicional de si. Dito de outra forma, no nível do segundo grau existem atos irrefletidos de reflexão (TE, 2013, pp. 26-27).

irrefletido da consciência e seu nível refletido, sempre partiram imediatamente da reflexão, isto é, ignoravam a natureza da consciência. Sendo assim, as consequências da liberação da consciência de uma estrutura egológica incide diretamente na psicologia (Belo, 2003, p. 31).

Não é necessário repetir aqui as críticas que Sartre faz à psicologia, e como fenomenólogo demonstra a insuficiência de uma psicologia que propõe “obter seus recursos exclusivamente na experiência” (*ETE*, p.13). A fenomenologia não nega a experiência, mas amplia suas possibilidades, afirmando que “é preciso inclusive reconhecer que somente as essências permitem classificar e inspecionar os fatos” (*ETE*, p. 20). Sendo a fenomenologia o ato de *voltar às coisas mesmas*, por meio da intuição eidética, pode-se pensar como afirma Sartre, numa experiência das essências. Ao radicalizar a noção de intencionalidade, ele chega à consciência translúcida, leve, pura transparência, na qual não há um Ego unificador das consciências refletidas, mas sim, o fluxo da consciência que ao se constituir unifica a si mesma, ou seja, é uma unidade transcendente. O Ego aparece apenas no universo da reflexão, é, então, unidade dos estados, das ações e facultativamente das qualidades. O Ego é “unidade das unidades transcendentais e ele mesmo transcendente. [...] aparece apenas no mundo da reflexão” (*TE*, p. 39). Vejamos como o autor examina a constituição dos estados, das ações e das qualidades.

Os *estados* são unidades transcendentais que aparecem à consciência reflexiva. O *estado* é apreendido na reflexão que constitui o objeto de uma intuição concreta. “É uma consciência que põe uma consciência” (*TE*, p.40). Aparece à reflexão por meio das experiências, mas não se encerra em nenhuma delas, se dá a cada movimento de vivido, transcendendo-os continuamente, “afirma-se como uma realidade que as transborda” (Coelho, 1978, p.158). O *estado* não é da consciência, ele ultrapassa a instantaneidade da experiência e faz-se objeto transcendente da consciência reflexiva. “Os chamados estados, sentimentos ‘subjetivos’, são também objetos transcendentais, propriedades das coisas e das pessoas, e não uma produção de nossa subjetividade” (Coelho, 1978, p. 161).

As ações são ao mesmo tempo unidades noemáticas do fluxo da consciência e realizações concretas. São as ações, tanto próprias do mundo das coisas, tais como tocar violão, dirigir um carro, escrever; como também atos puramente psíquicos, tais como

duvidar, raciocinar, levantar hipóteses. São todos esses objetos transcendentais, que se realizam num tempo sucessivo e contínuo, correspondendo a uma série de consciências concretas e ativas. “A ação é apreendida pela reflexão como um todo único, isto é, como a unidade transcendente de uma série de consciências ativas” (Coelho, 1978, p. 161). Dessa forma, a dúvida espontânea que nos invade quando vemos um objeto na penumbra, sem ter clareza do que ele é, é uma consciência, porque se trata de um ato instantâneo, espontâneo. Diferentemente de quando Descartes constitui a dúvida metódica, ela é um objeto transcendente da consciência reflexiva, é uma ação.

As qualidades se apresentam como intermediários entre os estados e as ações, ou seja, é uma disposição psíquica de ser isto ou aquilo (raivoso, rancoroso, bondoso...). São virtualidades que constituem nosso caráter, qualificam nosso eu, nossa pessoa, podem ser inatas ou adquiridas. “A qualidade é dada como uma potencialidade, uma virtude que, sobre a influência de fatores diversos, pode passar à atualidade. Sua atualidade é precisamente o estado (ou a ação)” (TE, p. 45). Daí percebe-se o que distingue essencialmente a qualidade e o estado ou a ação. O estado ou a ação são unidades de consciências espontâneas variadas, e a qualidade é a unidade de passividades objetivas, uma potencialidade que “se apresenta como alguma coisa que existe realmente, mas cujo modo de existência é ser em potência” (TE, p. 45). O psíquico é objeto da psicologia transcendente da consciência reflexiva, já o ego é transcendência que aparece à reflexão, “realiza a síntese permanente do psíquico” (TE, p. 46). Não está no mundo das coisas, não se materializa. É síntese entre atividade e passividade, interioridade e transcendência, “para a consciência, ser e conhecer-se são uma só e mesma coisa” (TE, p. 54). Daí a afirmação recorrente de Sartre, de que o Ego não é objeto da consciência, ele só aparece no ato de reflexão, “por natureza, o Ego é fugidivo” (TE, p. 57), é uma totalidade que se dá à intuição, por meio da unidade dos estados. A concepção de Ego sartriana libera o campo transcendental e o deixa livre de qualquer objeto.

Para compreender o psíquico¹⁷, é preciso perguntar o que é o psíquico. Na obra de 1939, *Esboço para uma teoria das Emoções*, Sartre refuta a ideia de uma psicologia

¹⁷ “A liberação da consciência torna os campos transcendental e psíquico nitidamente separados, correspondendo a cada um uma disciplina particular, com seus métodos próprios. De um lado, ‘uma esfera transcendental pura acessível apenas à fenomenologia’ (TE, p. 77), através da ‘redução fenomenológica’. É uma esfera da existência *absoluta*, isto é, ‘de espontaneidades puras que não são

introspectiva e afirma a necessidade de se constituir uma psicologia fenomenológica que precede a psicologia científica. Assim, a psicologia fenomenológica responsabiliza-se em “descrever a essência da consciência, a natureza dos fatos psíquicos em geral e de cada espécie em particular” (Coêlho, 1978, p. 43). Sartre criticou a psicologia científica que sendo positivista busca obter os dados puramente da experiência. Porém, os dados obtidos pela experimentação científica são apenas um conjunto numérico que muitas vezes ocultam o sentido e a natureza do fenômeno mensurado. “O psicólogo entende utilizar dois tipos de experiência bem definidos: a que nos fornece a percepção espaço-temporal dos corpos organizados, e o conhecimento intuitivo de nós mesmos que chamamos experiência reflexiva” (*ETE*, p. 13). Partem desse pressuposto para desenvolverem sua ciência, compreendem que a investigação deve partir dos fatos¹⁸ observados nesses dois tipos de experiência.

A elaboração sartriana denuncia a psicologia por não considerar que os fatos jamais poderão se organizar “por si mesmos numa totalidade sintética” (*ETE*, p. 14), pois são acidentes observáveis no percurso da investigação¹⁹. Acabam por se tornar um amontoado de acasos que geram coincidências, confirmando ou negando hipóteses, sem antes relacioná-los ou atribuir-lhes sentido e significado. Da mesma forma, a ideia de homem aceita pela psicologia é completamente empírica: “há no mundo um certo número de criaturas que oferecem à experiência caracteres análogos” (*ETE*, p. 14). Assim, isola o homem e o reduz à criatura geradora de dados e fatos que ela vai unir para tirar suas conclusões. O homem no mundo é considerado por meio dos dados da experiência e somente os fenômenos gerais que se manifestam nos fatos produzidos pela experiência são considerados como presença do homem no mundo. Ao apropriar-se dos métodos das ciências da natureza, a psicologia científica, nem de longe visa conhecer o mundo como totalidade sintética.

jamais objetos e que se determinam a si mesmas a existir’ (*id.*). De outro lado, o psíquico enquanto objeto transcendente da consciência reflexiva (*id.*, p. 54), esfera acessível à psicologia. Enquanto ‘objeto’, valem aqui os métodos de observação externa e de introspecção (*TE*, p. 77). Neste caso, ‘posso colecionar os fatos que me concernem e tentar interpretá-los tão objetivamente quanto se se tratasse de um outro’ (*id.*, *ibid.*, p.68). Dois campos, duas ciências; consciência e Ego não se confundem, como não se confundem consciência e objeto (Moutinho, 1995, pp. 42-43).

¹⁸ “Se nos perguntarmos o que é um fato, vemos que ele se define como algo que se deve *encontrar* no curso de uma pesquisa, e que se apresenta sempre como enriquecimento inesperado e uma novidade em relação aos fatos anteriores” (*ETE*, p. 14).

¹⁹ Em *Ideias I*, Husserl, também, afirma que por meio dos fatos jamais alcançaremos as essências.

A ideia de homem que a psicologia insiste em estabelecer, não é senão uma soma de fatos acumulados que a experiência nos permite unir. Ora, “esperar o *fato* é, por definição, esperar o isolado, é preferir, por positivismo, o acidente ao essencial, o contingente ao necessário, a desordem à ordem; é transferir ao futuro, por princípio, o essencial” (*ETE*, p.16). Então, o psicólogo analisa um amontoado de acidentes separando aquilo que, por princípio, se encontra junto, a realidade humana²⁰. A psicologia jamais pode encontrar no método das ciências da natureza a forma de estudar o homem e o mundo, pois as ciências da natureza não visam “conhecer o *mundo*, mas as condições de possibilidade de certos fenômenos gerais [...] não se poderia ao mesmo tempo aplicar os métodos das ciências positivas e esperar que eles conduzam um dia a descobrir o sentido dessa totalidade sintética que chamam *mundo*“ (*ETE*, p. 17). Daí que, para compreender as realidades sintéticas, o homem e o mundo, faz-se um retorno às coisas mesmas, às essências, enfim, a fenomenologia. Sem negar a experiência, mas, ampliando-a tem-se a possibilidade de uma “experiência das essências”, que se dá pela redução fenomenológica em busca das essências *homem e mundo*.

A psicologia, considerada como a ciência de certos fatos humanos, não poderia ser um começo, porque os fatos psíquicos com os quais deparamos nunca são primeiros. Eles são, em sua estrutura essencial, reações do homem contra o mundo; portanto, supõem o homem e o mundo, e só podem adquirir seu sentido verdadeiro se inicialmente elucidamos essas duas noções. Se quisermos fundar uma psicologia, teremos que remontar mais acima que o psíquico, mais acima que a situação do homem no mundo, até a origem do homem, do mundo e do psíquico: a consciência transcendental e constitutiva que atingimos pela ‘redução fenomenológica’ ou ‘colocação do mundo entre parênteses’ (*ETE*, p. 21).

²⁰ “A originalidade de Sartre está em que, dando à consciência uma independência gloriosa, outorgava à realidade todo o seu peso; entregava-se ao conhecimento numa translucidez perfeita, mas também na irredutível espessura de seu ser; não admitia distancia entre a visão e a coisa vista, o que o jogava em problemas espinhosos; mas nunca a dificuldade arranhava sequer suas convicções. Cumpre atribuir ao orgulho ou ao amor esse realismo obstinado? Ele recusava-se a que o homem fosse nele ludibriado pelas aparências; era demasiadamente apegado à terra para reduzi-la a uma ilusão; sua vitalidade inspirava-lhe esse otimismo e que se afirmavam com o mesmo brilho o sujeito e o objeto. Como é impossível acreditar ao mesmo tempo nas cores e nas vibrações de éter, ele rechaçava a Ciência: seguia o caminho traçado pelos múltiplos herdeiros do idealismo crítico; mas era com excepcional tenacidade que pisoteava todo pensamento do universal; as leis, os conceitos, todas essas abstrações só continham vento; as pessoas concordavam unanimemente em acolhê-las porque lhes mascaravam uma realidade que as inquietava; ele queria apreendê-las em sua verdade imediata; desprezava a análise que só disseca cadáveres; visava a uma inteligência global do concreto, logo do individual, porque só o indivíduo existe. Entre as metafísicas, retinha exclusivamente as que veem no cosmo uma totalidade sintética: o estoicismo, o spinozismo” (Beauvoir, 1984, pp. 34-35).

Com isso Sartre assume a fenomenologia para compreender a realidade humana, constituindo o fenômeno psíquico como uma consciência transcendental, um modo de existir. Dessa forma, o estudo das emoções supõe transcender aos fatos.

Não buscarei a explicação ou as leis da emoção em estruturas gerais e essenciais da realidade humana, mas sim *nos processos da própria emoção*, de modo que, mesmo devidamente descrita e explicada, ela nunca será senão um fato entre outros, um fato fechado em si que nunca permitirá compreender outra coisa senão ele, nem captar, através dele, a realidade essencial do homem (ETE, pp. 19-20).

É fundamentando em Husserl que se propará uma psicologia eidética e fenomenológica; não na pretensão de substituir a psicologia pela filosofia, mas ao contrário, deixar claro o lugar de cada uma. “A autonomia da psicologia se manifesta na sua tarefa de investigar os fatos e as relações de fato; mas a significação última destes fatos e destas relações só pode ser fornecida por eidética fenomenológica, na qual distinguimos o sentido ou a essência da percepção, da imagem e da consciência” (Merleau-Ponty, 1973, p. 34). Se quisermos compreender os sentidos de homem, de mundo e do psíquico, é preciso primeiro interrogar a consciência transcendental, para depois proceder à investigação empírica.

Não é indiferente que essa realidade humana seja *eu*, porque, precisamente para a realidade humana, existir é sempre *assumir* seu ser, isto é, ser responsável por ele em vez de recebê-lo de fora como faz uma pedra. E, como a ‘realidade humana é por essência sua própria possibilidade, esse existente pode ‘escolher-se’ ele próprio em seu ser, pode ganhar-se, perder-se’. Essa ‘assunção’ de si que caracteriza a realidade humana implica uma compreensão da realidade humana por ela mesma, por obscura que seja essa compreensão. ‘No ser desse existente, este se relaciona ele próprio com seu ser’. É que, de fato, a compreensão não é uma qualidade vinda de fora à realidade humana, é sua maneira própria de existir. Assim, a realidade humana que é *eu* assume seu próprio ser ao compreendê-lo. Essa compreensão é a minha (ETE, pp. 22-23).

Para Sartre a realidade humana é a consciência e “os fatos psíquicos são realidades sintéticas, dotadas de uma estrutura e significação especiais” (Coêlho, 1978, p. 49), que não podem ser pensados separadamente, pois o homem é uma totalidade sintética, em que não se separa corpo, alma e espírito. Assim, a emoção que é uma atitude humana indispensável de investigação, é interrogada em sua totalidade de fato psíquico, visto que a emoção não é um acidente, ou fato físico-químico, mas sim um

tipo de consciência. O ser do existente, o homem, é meu existente, e me faço homem ao compreender-me como tal. A proposição sartriana é a de que a fenomenologia, que estuda os fenômenos e não os fatos, preceda a psicologia na atitude de fixar as manifestações da realidade humana como uma totalidade indecomponível

A fenomenologia considera que “todo fato humano é por essência significativo” (ETE, p.25), logo se não consideramos a significação, retiramos a natureza do fato humano. Daí que a atitude fenomenológica tem o dever de estudar a significação da emoção. Esta não pode, de forma alguma, ser pensada como uma desordem psicofisiológica como se viesse de fora da realidade humana, ou como uma reação do corpo. É um modo de existir. Sartre começa por fazer uma crítica geral às teorias clássicas da emoção, porque os psicólogos a teriam considerado como um estado da consciência reflexiva. Mas nosso autor vai afirmar que a consciência emocional é inicialmente irrefletida, pois tal consciência não é posicional de si, é impessoal. O que se mostra primeiro à consciência emocionada é o mundo, e não a posição de si mesma.

Aqui põe em uso novamente o princípio husserliano da intencionalidade. Se toda consciência é consciência de alguma coisa, também “é evidente que o homem que tem medo, tem medo *de* alguma coisa” (ETE, p. 57). É assim que “a emoção retorna a todo instante ao objeto e dele se alimenta” (ETE, p. 57). Essa coisa está no mundo constituindo uma síntese indissolúvel entre o homem emocionado e o objeto emocionante. Dessa forma, “a emoção é uma certa maneira de apreender o mundo” (ETE, p. 57), e se realiza no plano da consciência irrefletida, não posicional. Se toda consciência é consciência de alguma coisa, só há possibilidade de objeto fora da consciência, somente sendo possível a ela ser imanência pura, destituída de opacidade, pura espontaneidade, totalmente livre do Ego transcendental.

Agora podemos conceber o que é uma emoção. É uma transformação do mundo. Quando os caminhos traçados se tornam muito difíceis ou quando não vemos caminho algum, não podemos mais permanecer num mundo tão urgente e tão difícil. Todos os caminhos estão barrados, no entanto é preciso agir. Então tentemos mudar o mundo, isto é, vivê-lo como se as relações das coisas com suas potencialidades não estivessem reguladas por processos deterministas, mas pela magia²¹.

²¹ É importante aqui ressaltar que, para Sartre: “não se deve pensar que o mágico seja uma qualidade efêmera que colocamos no mundo ao sabor de nossos humores. Há uma estrutura existencial do mundo que é mágica. [...] a categoria ‘mágica’ rege as relações intersíquicas dos homens em sociedade e, mais

Entendamos bem que não se trata de um jogo: estamos acudados e nos lançamos nessa nova atitude com toda a força de que dispomos (*ETE*, p. 63).

Nesse sentido, a emoção se dá como uma ação e uma reação às coisas e ao mundo. É preciso agir quando as condições habituais se alteram. Essa ação diante ao mundo é a emoção, que captura as relações novas no mundo e as transforma para transformar o objeto. A consciência irrefletida age pela intencionalidade do objeto, e não sobre o objeto: “na emoção é o corpo que, dirigido pela consciência, muda suas relações com o mundo para que o mundo mude suas qualidades” (*ETE*, p.65). Para compreender a consciência emocional, considera-se o corpo em duas dimensões: como objeto no mundo e como experiência imediata da consciência. A emoção não pode ser concebida como simples reação fisiológica, ou uma manipulação do corpo pela consciência, visto que ela é uma modificação da consciência e do corpo em relação com o mundo, que de alguma maneira exigiu uma atitude do ser humano. Então, “a emoção não é um acidente, é um modo de existência da consciência, uma das maneiras como ela compreende (no sentido heideggeriano de ‘*verstehen*’) seu ‘ser-no-mundo’” (*ETE*, p. 90).

Sartre se opõe à psicologia experimental. Suas obras buscam a compreensão da realidade humana, e para tanto tem a fenomenologia como sua base filosófica. Não faz diferente no estudo da imagem, tema de grande relevância na constituição de sua filosofia. Em *A Imaginação e O Imaginário*, escritos que retomaremos com mais vagar e cuidados no segundo capítulo dessa tese, faz uma revisão e uma crítica contundente à concepção de imagem que a psicologia clássica vinha trabalhando. Fiel à premissa husserliana da intencionalidade, afirma que a imagem não está na consciência, não é conteúdo da consciência, da mesma forma que o objeto imaginado não está na imagem e sim no mundo. Desse modo, somente uma consciência não posicional de si mesma pode imaginar.

Para determinar os traços próprios da imagem enquanto imagem, é preciso recorrer a um novo ato de consciência: é preciso *refletir*. Assim, a imagem enquanto imagem só é descritível por um ato de segundo grau, com o que o olhar se desvia do objeto para dirigir-se sobre a maneira como esse objeto é dado. É o ato reflexivo que permite o julgamento ‘eu tenho uma imagem’ (*I.^{rio}*, p. 15).

precisamente, nossa percepção de outrem. [...] isto é, uma síntese irracional de espontaneidade e passividade. É uma atividade interna, uma consciência apassivada” (*ETE*, p. 84).

A imaginação tem um lugar muito importante na fenomenologia sartriana, vez que a característica primeira de toda imagem é ser consciência, um modo de visar a realidade transcendente. Dessa forma, se torna imprescindível a investigação da natureza intencional da consciência para chegar à essência do objeto. A consciência imaginante não pode ser confundida com a consciência percebida. Quando estamos frente a um objeto, sabe-se que esse objeto tem aspectos além daqueles que a percepção nos dá naquele momento, possui qualidades não dadas à percepção imediatamente. A totalidade dos aspectos dos objetos transcende a aparência. Somente por meio da consciência imaginante podemos, no ato intencional de conhecer o objeto, tornar presente o que está ausente.

O pensamento de Sartre reflete a preocupação existencial de que o homem deve fazer uma opção sempre que a sociedade, a política, a família, a educação, os hábitos adquiridos o coloquem numa encruzilhada de múltiplos caminhos. Pois, o homem pode escolher entre ser covarde ou corajoso, cúmplice ou denunciador de crimes que não praticou, acomodar-se a uma determinada situação, aceitar determinada realidade que torna a respeitar ou combater, mas de qualquer maneira deve afirmar-se nesta ou naquela situação e assumir a responsabilidade da opção, atuando e participando, mesmo que tal atuação e participação se tornem inquietantes e incomodas (Giles, 1975, p. 291).

É a busca pela compreensão da realidade humana que move Sartre em suas obras. Sistemáticamente em *O Ser e o Nada* se encontra sua ontologia fenomenológica²², e a constituição do ser e sua realidade, em um ordenamento lógico

²² “O subtítulo de *O Ser e o Nada* é: ‘ensaio de Ontologia Fenomenológica’. Alguns analistas viram nisto uma espécie de contradição, na medida em que a Fenomenologia é o estudo da maneira pela qual as coisas surgem à consciência, sem referência a questões de verdade ou falsidade, ilusão ou realidade; enquanto a ontologia preocupa-se explicitamente com o que existe, a ontologia de um filósofo consiste em seu catálogo das ordens de coisas logicamente distintas das quais julga que o universo se compõe. *Pode-se* dizer que o universo consiste unicamente daquilo que surge à consciência, mas isto já é adiantar uma proposição além do que a fenomenologia permite, *ela* que se preocupa meramente com as aparências sem atentar-lhes para o *status*, para o conteúdo de aparência, por assim dizer. Como podem, pois, Fenomenologia e Ontologia ser empreendimentos filosóficos compatíveis? Acontece que o conflito surge de uma concepção superficial de ambas. Em primeiro lugar, o fenomenologista não é um mero registrador descritivo de fenômenos tais como experimentados; ele se interessa, antes, pelas estruturas do campo fenomenológico e pelas espécies mais gerais de princípios usados espontaneamente na organização da experiência. Assim, preocupa-o saber se o tempo é algo que experimentamos ou se, em vez disso, é uma maneira pela qual as experiências são ordenadas, e ele arquiva, por serem impertinentes para essas indagações, questões como as que surgem, digamos, em conexão com o tempo como um parâmetro físico. O fenomenologista interessa-se, pois, pelos mesmos tipos de conceitos que sempre preocuparam os

das coisas que o compõe. Compreende que a realidade humana não é simplesmente uma soma de fatos, mas sim uma totalidade sintética que se constitui em significações, por isso pretende “apreender e fixar a essência dos fenômenos” (Giles, 1975, p. 299). Para Sartre o ponto de partida para o pensar filosófico é a intencionalidade. Sua filosofia se faz com base na fenomenologia husserliana²³, no exercício de *voltar às coisas mesmas*. Na introdução de *O Ser e o Nada* há um movimento de aproximação e ao mesmo tempo crítica dos escritos husserlianos, sem deixar de apropriar-se do que funda a fenomenologia: a intencionalidade da consciência.

Sartre compreende a realidade homem e mundo, o ser-no-mundo que é o homem. Esse movimento se dá na busca do ser das coisas e dos homens, não como se esse ser estivesse escondido em algum lugar, mas como seu sentido mesmo. É da realidade absoluta e injustificável do homem e do mundo que se fala aqui, das coisas que percebemos e apreendemos, da primeira forma de ser do fenômeno que é a aparição, para daí “ultrapassar o fenômeno até o seu ser” (SN, p. 19). Assim é que Sartre demonstra como é possível realizar o sentido das coisas, transcende-las rumo ao fenômeno de ser ao seu ser. As coisas nos são reveladas primeiramente de forma imediata, não há intermediários. Simplesmente aparecem à percepção, porém pergunta-se se o que aparece como fenômeno, é o ser do fenômeno. Para compreender melhor essa questão Sartre explicita,

filósofos – causalidade e existência, aparência e realidade, identidade e diferença – mas tenta chegar a eles através da descoberta da função que cumprem nas estruturas das experiências. [...] Torna-se bastante simples divisar a conexão entre Ontologia e Fenomenologia no esquema sartriano. A Fenomenologia, como vimos, lida com as estruturas da consciência e a Ontologia com as espécies de seres com os quais essas estruturas devem comprometer-nos, no pressuposto de que a consciência seja ‘verdadeira’. Portanto, uma vez mais, a questão não é o que existe, mas aquilo que somos levados a supor que exista com referência às estruturas que determinamos como pertencentes à consciência. De certa maneira, Sartre julga que não há diferença alguma a ser assinalada aqui: o mundo é exatamente aquilo que as estruturas da consciência revelam ser; e uma espécie de argumento pode ser armado em apoio dessa concepção, implicando que só podemos inteligentemente suscitar questões sobre a realidade tal como esta nos é dada, visto que os limites da inteligência são precisamente os da inteligibilidade” (Danto, 1975, pp. 37 e 39).

²³ “Basta uma leitura mesmo superficial de *O Ser e o Nada* para ver que Sartre é muito mais husserliano que heideggeriano. Aliás, a filosofia de Sartre não é de modo algum a de Heidegger, nem a de Husserl. Sartre é tão fiel ao movimento do pensamento de Husserl na procura incessante de um fundamento sempre mais radical da filosofia, que foi levado a radicalizar ainda mais o empreendimento do próprio Husserl assumindo a totalidade do programa do radicalismo crítico desencadeado por Husserl” (Giles, 1975, p.296).

Em um objeto singular podemos sempre distinguir qualidades como cor, odor, etc. E, a partir delas, sempre pode-se determinar uma essência por elas compreendida, como o signo implica a significação. O conjunto "objeto-essência" constitui um todo organizado: a essência não está *no* objeto, mas é o sentido do objeto, a razão da série de aparições que o revelam. Mas o ser não é nem uma qualidade do objeto captável entre outras, nem um sentido do objeto. O objeto não remete ao ser como se fosse uma significação: seria impossível, por exemplo, definir o ser como uma *presença* - porque a *ausência* também revela o ser, já que não estar *aí* é ainda ser. O objeto não *possui* o ser, e sua existência não é uma participação no ser, ou qualquer outro gênero de relação com ele. Ele é, eis a única maneira de definir seu modo de ser; porque o objeto não mascara o ser, mas tampouco o desvela: não o mascara porque seria inútil tentar apartar certas qualidades do existente para encontrar o ser atrás delas, e porque o ser é o ser de todas igualmente; não o desvela, pois seria inútil dirigir-se ao objeto para apreender o seu ser. O existente é fenômeno, quer dizer, designa-se a si como conjunto organizado de qualidades. Designa-se a si mesmo, e não a seu ser. O ser é simplesmente a condição de todo desvelar: é ser-para-desvelar, e não ser desvelado (*SN*, pp. 19-20).

Então, se o ser do fenômeno não se reduz ao fenômeno de ser do homem e do mundo, a aparição do ser é uma condição que pode ser determinada em conceitos, mas precisa ser ultrapassada, transcendida. Pois “o fenômeno de ser exige a transfenomenalidade do ser” (*SN*, p. 20); não se vincula à condição fenomênica, em que a coisa existe tal e como se revela, mas ultrapassa essa condição. Dessa forma, se retomarmos a leitura radical que Sartre fez da fenomenologia e da intencionalidade como a presença à consciência da própria coisa, lembraremos que a consciência é sempre consciência de alguma coisa. Dito isso, consideraremos que o ser intuído pela consciência terá “muito em comum com o ser como aparece na coisa, pois a existência da coisa é a soma de suas determinações” (Giles, 1975, p. 326). A coisa percebida, imaginada, determinada num conhecimento é visada pela consciência que transcende as qualidades, estados e ações da coisa. Assim, Sartre compreende a consciência como translucidez, existência pura, surgimento, “a consciência é o ser cognoscente enquanto é, não enquanto é conhecido” (*SN*, p. 22). Ela é dimensão transfenomenal do sujeito, mais do que todas as modalidades de conhecimento: “nem toda consciência é conhecimento (há consciências afetivas, por exemplo), mas toda consciência cognoscente só pode ser conhecimento de seu objeto” (*SN*, p. 22).

A consciência cognoscente sendo conhecimento de seu objeto, precisa ser consciência de si sendo conhecimento desse objeto, ou seja, ser consciência de mesa, para ser conhecimento do objeto mesa. “O ser e o fenômeno sempre vão juntos, são

indiscerníveis na massa do ser, do ontológico, ao qual pertence igualmente a consciência correlata do fenômeno” (Giles, 1975, p. 326). Nesse sentido, a consciência põe a si mesma em questão, ao mesmo tempo em que é consciência visando algo, por isso afirma-se que é consciência de ponta a ponta e só pode ser limitada por si mesma²⁴. Toda consciência põe algo, mas só a consciência refletida põe a si mesma.

O ser da coisa que aparece não existe somente enquanto aparece, mas também independentemente da aparição. Dessa forma, o ser transfenomenal do que aparece à consciência é ele mesmo em si. A essa distinção entre o ser do fenômeno e o ser da consciência, Sartre denomina de dois modos de ser: o Em-si e o Para-si²⁵. Há uma diferença substancial entre o ser do fenômeno e o ser da consciência: o primeiro é o Em-si, ou o que é, e o segundo é o Para-si, o ser da consciência.

É preciso, então, reconhecer esses dois modos de ser bastante significativos. A explicitação desenvolvida por Sartre se funda em três características do fenômeno de ser: o ser é, o ser é em si, o ser é o que é. O ser Em-si simplesmente é, não é ativo nem passivo, não tem dentro nem fora, não há antes ou depois, está além da afirmação e da negação. “O ser não é relação a si – ele é si. Imanência que não pode se realizar, afirmação que não pode se afirmar, atividade que não pode agir, por estar pleno de si mesmo” (SN, p. 38). O ser Em-si não conhece a alteridade por que “não pode manter relação alguma com o outro. É indefinidamente si mesmo e se esgota em sê-lo” (SN, p.

²⁴ “Esta determinação da consciência por si não deve ser concebida como gênese, vir-a-ser, porque, no caso, seria preciso que ela fosse anterior à própria existência. Tampouco deve-se conceber esta criação de si como ato. Senão, com efeito, a consciência seria consciência (de) si como ato, o que não é. A consciência é plenitude de existência, e tal determinação de si por si é uma característica essencial. Seria prudente até não abusar da expressão “causa de si”, que faz supor progressão, relação de si-causa e si-efeito. Melhor dizer simplesmente: a consciência existe por si. E não se deve entender com isso que a consciência ‘se extraia do nada’. Não poderia haver ‘nada de consciência’ antes da consciência. ‘Antes’ da consciência só se pode conceber plenitude de ser, em que nenhum elemento pode remeter a uma consciência ausente. Para haver nada de consciência é preciso uma consciência que haja sido e não é mais, e uma consciência-testemunha que coloque o nada da primeira consciência para uma síntese de reconhecimento. A consciência é anterior ao nada e ‘se extrai’ do ser” (SN, p.27).

²⁵ “É conveniente esclarecer que os termos escolhidos por Sartre forma emprestados do idealismo alemão, mas outro sentido lhes foi conferido. O *em-si*, enquanto ser do fenômeno, não designa o *noumenon* kantiano: ‘[...] este ser não é outro que o ser transfenomenal dos fenômenos e não um ser noumenal que se esconderia atrás deles’ (EN,29). Embora figurem na *Fenomenologia do espírito* de Hegel, as expressões *em-si* (*na sich*) e *para-si* (*fur sich*) foram empregadas por Sartre em um sentido bastante diferente. Com elas, Hegel queria designar os modos de ser em relação ao Conceito, no movimento dialético da consciência de si. Em Sartre, essas expressões designam dois modos de ser cuja cisão já se estabelece no nível pré-reflexivo e não tético da consciência” (Castro, 2016, p.65) .

39). É alheio ao possível e ao necessário, existe como contingência pura. Não se justifica, simplesmente existe. É absolutamente idêntico a si mesmo.

O ser Em-si é síntese, a mais indissolúvel de todas, *a síntese de si consigo mesmo*. Não tem nada de misterioso, ao contrario é maciço, pleno de si mesmo. Fechado em si mesmo, inacessível, permanece indeterminado. Somente sofre determinação na relação com o humano, que o realiza como conhecimento, não acrescentando nada ao ser, ou mesmo criando-o. Simplesmente o constata como realidade, porque o ser se mostra à consciência, ou melhor, ao ser Para-si.

Sartre denomina a consciência com a expressão *Para-si* por entender que o que a caracteriza é a condição de aparecer a si mesma. “A consciência nada tem de substancial, é pura ‘aparência’, no sentido que só existe na medida que aparece” (SN, p. 28), e ser pura aparência nos remete à compreendê-la como um vazio total, visto que o mundo todo está fora dela. O ser mesmo da consciência é a intencionalidade²⁶, ela pode ser considerada o absoluto, o nada²⁷. A consciência, ou o Para-si não cria o mundo mas o constata, faz, percebe, imagina, interroga, põe questões. A consciência só *é*, quando lançada ao mundo²⁸, e constitui a realidade humana, que é movimento constante do ser-

²⁶ “O ser da consciência não coincide consigo mesmo em uma adequação plena. Essa adequação, que é a do Em-si, se expressa por uma fórmula simples: o ser é o que é. Não há no Em-si uma só parcela de ser que seja distância com relação a si. Não há, no ser assim concebido, o menor esboço de dualidade: é o que queremos expressar dizendo que a densidade de ser do Em-si é infinita. É o pleno. [...] O Em-si é pleno de si mesmo, e não poderíamos imaginar plenitude mais total, adequação mais perfeita do conteúdo ao continente: não há o menor vazio no ser, a menor fissura pela qual pudesse deslizar o nada. A característica da consciência, ao contrário, é ser uma descompressão de ser. Impossível, de fato, defini-la como coincidência consigo mesma” (SN, p. 122).

²⁷ “O nada é esse buraco no ser, essa queda do Em-si rumo a si, pela qual se constitui o Para-si. Mas esse nada não pode ‘ser tendo sido’ salvo se a sua existência emprestada for correlata a um ato nadificador do ser. Este ato perpetuo pelo qual o Em-si se degenera em presença a si é o que denominaremos ato ontológico. O nada é o ato pelo qual o ser coloca em questão seu ser, ou seja, precisamente a consciência ou Para-si. É um acontecimento absoluto que vem ao ser pelo ser e que, sem ter ser, é perpetuamente sustentado pelo ser. Estando o ser-Em-si isolado de seu ser por sua total positividade, nenhum ser pode produzir ser e nada pode chegar ao ser pelo ser, salvo o nada. O nada é a possibilidade própria do ser e sua única possibilidade. E mesmo esta possibilidade original só aparece no ato absoluto que a realiza. O nada, sendo nada de ser, só pode vir ao ser pelo próprio ser. Sem dúvida, vem ao ser por um ser singular, que é a realidade humana. Mas este ser se constitui como realidade humana na medida em que não passa do projeto original de seu próprio nada. A realidade humana é o ser, enquanto, no seu ser e por seu ser, fundamento único do nada no coração do ser” (SN., pp. 127-128).

²⁸ “O ser tem sua possibilidade fora de si, no puro olhar que conjetura sobre suas possibilidades se ser; a possibilidade pode perfeitamente ser-*nos* dada antes do ser, mas é dada a *nós* e não é possibilidade deste ser; não pertence à bola de bilhar que corre sobre o pano verde a possibilidade de ser desviada por uma prega no tecido; a possibilidade do desvio também não pertence ao tecido; só pode ser estabelecida sinteticamente por um testemunho como uma relação externa. [...] Logo, o ser da consciência, na medida

Em-si e do ser-para-si. Nunca estaremos plenamente no ser, nem no nada, mas buscaremos afirmá-los o tempo todo, no exercício de interrogação. O Para-si se dá no exercício de negatividade²⁹ projeto, o que significa retomada e transformação do sujeito.

Originariamente o Para-si é presença ao ser na medida em que é para si mesmo sua própria testemunha de coexistência. Como entender isso? Sabemos que o Para-si é o ser que existe em forma de testemunha de seu ser. Mas o Para-si é presente ao ser se está intencionalmente dirigido para fora de si rumo a este ser. [...]o Para-si nasce a si em uma conexão originária com o ser: é para si mesmo testemunha de si como *não sendo* este ser. [...] O Para-si não tem ser, porque seu ser está sempre à distância: está lá longe, no refletidor, se consideramos a aparência, a qual só é aparência ou reflexo *para* o refletidor; está lá longe, no reflexo, se consideramos o refletidor, o qual só é em si pura função de refletir *esse* reflexo. Mas, além disso, em si mesmo, o Para-si não é o ser, porque faz-se ser explicitamente para si como não sendo o ser. O Para-si é consciência de ... como negação íntima de ... A estrutura de base da intencionalidade e da ipseidade é a negação, como relação *interna* entre o Para-si e a coisa; o Para-si constitui-se fora, a partir da coisa, como negação desta coisa; assim, sua primeira relação com o ser-Em-si é negação; ele "é" à maneira do Para-si, ou seja, como existente disperso, na medida em que se revela a si mesmo como não sendo o ser (SN, p. 176-177).

A natureza do Para-si, da consciência, é ser relação com o Em-si ao objeto, sem o qual ela não existiria. Entre o Em-si e o Para-si se estabelece uma relação necessária, um movimento que se faz constantemente, mas nunca se realiza completamente. O Para-si realiza esse movimento, por meio da negação do Em-si. Assim a realidade humana se constitui como relação de negatividade do Para-si e positividade do Em-si, na unidade indissolúvel Ser e Nada. “O homem é o ser pelo qual o nada vem ao mundo” (SN, p. 67), pois o nada não procede de si mesmo, só pode vir de um ser que o traga dentro de si. Esse ser é o homem, aquele que se interroga sobre o nada de si mesmo.

em que este ser é Em-si para se nadificar em Para-si, permanece contingente; ou seja, não pertence à consciência o direito de conferir o ser a si mesma, nem o de recebe-lo de outros” (SN., pp. 130-131).

²⁹ “A negação é o cimento que realiza a unidade. Define precisamente a relação imediata que une esses dois pontos e apresenta-os à intuição como unidade indissolúvel da distancia. Reduzir a distância à medida de uma longitude é apenas encobrir a negação *razão de ser* da medida. [...] realidades como ausência, alteração, alteridade, repulsão, pesar, distração, etc. Existe infinita quantidade de realidades que são não apenas objetos de juízo, mas sim experimentadas, combatidas, temidas, etc., pelo ser humano e, em sua infra-estrutura, são habitadas pela negação como condição necessária de sua existência. Vamos chamá-las de negatividades (*négatités*). [...] A função da negação varia segundo a natureza do objeto considerado: todos os intermediários são possíveis entre realidades plenamente positivas (que, todavia, retêm a negação como condição de nitidez de seus contornos e aquilo que as mantém no que são) e realidades cuja positividade não passa de aparência a dissimular um buraco de nada” (SN, pp. 63-64).

Dessa forma, Sartre afirma a impossibilidade de que a realidade possa ser compreendida como uma descrição dos fatos como afirmam os positivistas ou como projeção subjetiva da consciência como afirmam os idealistas³⁰.

Ser só pode gerar ser, e, se o homem estiver nesse processo de geração, dele despontará unicamente ser. Para ser capaz de interrogar tal processo, ou seja, questioná-lo, o homem precisa abarcá-lo com o olhar como sendo um conjunto, quer dizer, colocar-se *fora do ser* e, ao mesmo tempo, debilitar a estrutura de ser do ser. Contudo, não é possível à ‘realidade humana’ nadificar, mesmo provisoriamente, a massa de ser colocada à sua frente. Pode modificar, sim, sua *relação* com o ser. Para a realidade humana, tanto faz deixar fora de circuito um existente particular ou ficar sem ligação com ele. No caso, escapa ao ser, mantém-se fora de seu alcance, imune à sua ação, recolhida *para além de um nada* (SN, p. 67).

O homem existe antes de ser definido por qualquer essência, pois existe primeiramente no mundo para depois se definir. A consciência é a realidade humana que se constitui de significações. Para Sartre a liberdade humana precede a essência do homem, é ela que torna a essência possível, “a essência do ser humano acha-se em suspenso na liberdade” (SN, p. 68). Assim sendo, não há diferença entre o ser do homem e seu ser livre. A liberdade é a condição do nada, pois é ela que possibilita sua aparição. “Se a liberdade é o ser da consciência, a consciência deve existir como consciência de liberdade” (SN, p. 72). A liberdade está na origem do Para-si. Isso se expressa na medida em que desliza ao Ser-Em-si, distanciando-se dele. Se o Para-si não fosse livre encerraria-se no ser-em-si que é maciço, simples dado. É a liberdade que possibilita a nadificação do ser-em-si, abandonando o passado e lançando-se aos possíveis, ao futuro como projeto. “Uma vez que a consciência é a própria realidade humana, que se assume por si mesma e se dirige conscientemente para o mundo numa atitude significativa, em cada atitude humana encontraremos o todo da realidade humana” (Giles, 1975, p. 298). Então a liberdade não é privilégio, ou mesmo algo a se conquistar, ela se constitui no Para-si, é a razão de sua existência. *O homem não escolhe*

³⁰ “Não é a consciência que confere sentido a este ser, do modo como faz com este tinteiro ou aquele lápis; mas, sem este ser que ela é sob a forma de não sê-lo, a consciência não seria consciência, ou seja, falta: ao contrário, é do ser que extrai para si mesmo sua significação de consciência. O ser surge juntamente com a consciência, ao mesmo tempo em seu amago e fora dele, e é a transcendência absoluta na imanência absoluta; não há prioridade do ser sobre a consciência nem da consciência sobre o ser: *constituem uma díade* (SN, p. 141).

ser livre está condenado a ser livre; não se confunde, pois com vontade, decisão consciente, deliberação racional ou desejo.

Uma vez que o homem se lança ao mundo, é livre para pensar e agir, e responsável pelo que fizer. Como liberdade, o Para-si rompe com a inércia do ser-em-si, nadificando-o e transformando-o. A liberdade se realiza como possibilidade do Para-si em negar sua faticidade, transcendendo-a rumo a outra situação.

A liberdade se identifica com o ser do Para-si: a realidade humana é livre na exata medida em que tem-de-ser seu próprio nada. Esse nada, como vimos, ela tem-de-sê-lo em múltiplas dimensões: primeiro, temporalizando-se, ou seja, sendo sempre à distância de si mesmo, o que significa que não pode deixar-se determinar jamais por seu passado para executar tal ou qual ato; segundo, surgindo como consciência de algo e (de) si mesmo, ou seja, sendo presença a si e não apenas si, o que subentende que nada existe na consciência que não seja consciência de existir, e que, em consequência, nada exterior à consciência pode motivá-la; por último, sendo transcendência, ou seja, não algo que *primeiramente* seja para colocar-se depois em relação com tal ou qual fim, mas, ao contrário, um ser que é originariamente projeto, ou seja, que define-se por seu fim (SN, p. 559).

A consciência é realidade humana e não está apartada do mundo, ao contrário vive, está nele, envolvida pelo corpo no mundo dos seres-em-si. Assim, ela está sujeita às necessidades concretas do mundo do Em-si. E a liberdade, como constitutiva do Para-si, não é pura abstração ou transcendência, pois está situada na realidade concreta, no campo da faticidade³¹. Não escolho ser alto ou baixo, nascer na classe operária ou não. A liberdade é eternamente um possível. O Para-si é livre por ser inacabado, está sempre por se fazer é insuficiência de ser, se não fosse assim, não seria livre para ser.

³¹ “A facticidade é apenas uma indicação que dou a mim mesmo do ser que devo alcançar para ser o que sou. Impossível captá-la em sua bruta nudez, pois tudo que acharemos dela já se acha reassumido e livremente construído. O simples fato de “estar aí”, junto a esta mesa, neste aposento, já constitui o puro objeto de um conceito-limite e, como tal, não pode ser alcançado. Contudo, acha-se contido em minha “consciência de estar aí”, como sua pura contingência, Em-si nadificado sobre o fundo do qual o Para-si se produz como consciência de estar aí. O Para-si, ao aprofundar-se em si como consciência de estar aí, só descobrirá *motivações*, ou seja, será perpetuamente remetido a si mesmo e sua constante liberdade (Estou aqui para ... etc.). Mas a contingência que repassa tais motivações, na medida que fundamentam totalmente si mesmas, é a facticidade do Para-si. A relação entre o Para-si, que é seu próprio fundamento enquanto Para-si, e a facticidade, pode ser chamada corretamente de necessidade de fato” (SN, p. 133).

Inicialmente o homem nada é, vai se definindo por suas ações no mundo, pelas escolhas que realiza diante cada situação vivida. Não se pode afirmar que o homem é isto ou aquilo definitivamente, porque ele pode escolher não sê-lo a qualquer momento. Ele pode fazer-se e refazer-se a todo momento, não possui essência imutável, sua definição não se completa em determinado momento, é constante fazer-se até sua morte. O homem é presença a si, por isso mesmo é livre, senão seria Em-si. A liberdade “obriga a realidade humana a fazer-se em vez de ser” (SN, p. 545). Ser livre implica a responsabilidade de ser no mundo, agindo para transformá-lo. Nesse sentido, não pode ser considerada um ser, mas sim o ser do homem, ou seja, não vem de dentro ou de fora, está em situação e faz-se em situação.

Aqui, chega-se a um aspecto de suma importância na obra sartriana, a situação³². Sartre entende a situação como uma estrutura ativa do homem engajado no mundo, o homem em ação. Essa ação é continuamente situação no mundo. Mas a situação jamais servirá de muleta ao não-fazer, jamais será determinista, ditando ao homem sua imobilidade. Sempre lhe cabe escolher qual possibilidade será convertida em realidade. A escolha aqui se distingue do sonho e do desejo, é idêntica ao fazer. Nesse sentido, intenção e ato não se separam, não há distinção entre eles. Da mesma forma que a palavra revela nosso pensamento, nossos atos revelam nossas intenções, ou melhor: “permitem-nos desempenhá-las, esquematizá-las, torná-las objetos em vez de nos limitarmos a vivê-las, ou seja, a tomar delas uma consciência não-tética” (SN, p. 596).

A liberdade não é um poder indeterminado, “é falta de ser em relação a um ser dado, e não surgimento de um ser pleno, [...] é esse buraco no ser, esse nada de ser” (SN, p. 598). Ela depende do ser em sua totalidade, para surgir no âmago do ser como nada, como falta. É essa falta que faz o homem agir em situação, pois age diante do estado de coisas que o circunda no exercício do Para-si diante a ameaça ou a defesa. Se ser é “estar-no-mundo”, ser livre é estar continuamente em situação, e é na situação de estar no mundo que se é livre. É na relação com o mundo que o homem terá condições

³² “Denominaremos situação a contingência da liberdade no *plenum* de ser do mundo, na medida em que esse *datum*, que está aí somente para *não constranger* a liberdade, só se revela a esta liberdade enquanto já *iluminado* pelo fim por ela escolhido. Assim, o *datum* jamais aparece ao Para-si como existente em bruto e Em-si; ele se descobre sempre *como motivo*, já que só se revela à luz de um fim que o ilumina. Situação e motivação se identificam. O Para-si se descobre comprometido no ser, investido pelo ser, ameaçado pelo ser; descobre o estado de coisas que o circunda como motivo para uma reação de defesa ou de ataque” (SN, p. 600).

de transformar a realidade, ou não, de aceitá-la ou não. Não é possível fazer tudo o que se quer, mas somos responsáveis pelo que fazemos. “Liberdade, responsabilidade, solidariedade, são fatos que se tornam valores só se o homem os olhar de frente” (Giles, 1975, p. 344). Esse enfrentamento não é escolha, é condição humana. O homem se realiza como possibilidade de fazer em situação e é assim que decide, por isso é sempre projeto de ser, a se fazer³³. Então a liberdade não é um fim em si mesma, ela se descobre em meio à humanidade do homem.

Somente no e pelo livre surgimento de uma liberdade que o mundo desenvolve e revela as resistências que podem tornar irrealizável o fim projetado. O homem só encontra obstáculo no campo de sua liberdade. Melhor ainda: é impossível decretar a priori o que procede do existente em bruto ou da liberdade no caráter de obstáculo deste ou daquele existente particular. Aquilo que é obstáculo para mim, com efeito, não o será para outro. Não há obstáculo absoluto, mas o obstáculo revela seu coeficiente de adversidade através das técnicas livremente inventadas, livremente adquiridas; também o revela em função do valor do fim posicionado pela liberdade. Esse rochedo não será um obstáculo se almejo, a qualquer custo, chegar ao alto da montanha; irá me desencorajar, ao contrário, se livremente determinei limites ao meu desejo de fazer a escalada projetada. Assim, o mundo, por coeficientes de adversidade, revela-me a maneira como me atenho aos fins a que me destino, de sorte que jamais posso saber se me fornece informação a seu ou a meu respeito (*SN*, p. 601).

É dessa maneira que o Para-si se relaciona com o mundo, sendo livre na condição e na relação com a adversidade de estar-no-mundo, sendo, fazendo e transformando a realidade. “A realidade humana encontra por toda parte resistências e obstáculos que ela não criou; mas essas resistências e obstáculos só tem sentido na e pela livre escolha que a realidade humana é” (*SN*, p. 602), ou seja, o Para-si é livre para escolher e agir, imerso no mundo com todas as suas circunstâncias. Se o ser-em-si é pura contingência, dependerá do Para-si para ser fundamento de si como consciência. “O Em-si é para perder-se em Para-si” (*SN*, p. 131). O Em-si é, e não pode ser seu próprio fundamento, pois o fundamento vem ao mundo pelo Para-si no movimento

³³ “O projeto fundamental que sou é um projeto que não concerne às minhas relações com tal ou qual objeto em particular do mundo, mas sim a meu ser-no-mundo em totalidade, e que – uma vez que o próprio mundo só se revela à luz de um fim – esse projeto posiciona como fim certo tipo de relação que o Para-si quer manter com o ser. [...] Sendo a liberdade ser-sem-apoio e sem-trampolim, o projeto, para ser, deve ser constantemente renovado. Eu escolho a mim mesmo perpetuamente, e jamais a título de tendo-sido-escolhido, senão recairia na pura e simples existência do Em-si” (*SN*, p. 591).

nadificador da consciência. Dessa forma, “a consciência obtém de si própria seu ser consciente e só pode remeter a si mesma na medida em que é sua própria nadificação” (SN, p. 131). Assim se dá a realidade humana no mundo, como exercício nadificador do Para-si, que estando frente aos objetos, ao mundo questiona e interroga sobre o sentido dessa presença e nos põe no cerne da existência intencional.

O Para-si é intencionalidade, não há nada na consciência que não seja consciência de ser e é a liberdade, pois meu ser está sempre em questão e minhas ações são escolhas que faço diante da realidade do mundo. “O Para-si não tem outra realidade senão a de ser a nadificação do ser. Sua única qualificação lhe advém do fato de ser nadificação do Em-si individual e singular, e não de um ser em geral” (SN, p. 753). O Para-si é um ser, em particular, dependente do Em-si que nadifica³⁴.

Enfim, cabe ao homem que é sua própria realidade, constituir-se como essência de ser, por meio da indeterminação de ser em situação, desde o nascimento até sua morte. Dessa maneira, não tem onde se apoiar ou refugiar, e fica obrigado a suportar o peso e a responsabilidade de sua liberdade, de suas escolhas no mundo. Então, somente lhe resta assumir-se como responsável por suas escolhas, por seu fazer, suas ações, sua vida, estabelecendo-se suas próprias normas, ou seja, sendo autônomo, engajado no mundo em que vive. Sem um caminho pré-estabelecido, mas num projetar-se constantemente, o homem escolhe seu ser a cada momento, lançando-se às possibilidades de sua existência. Dessa forma, se descobrirá “na estrada, na cidade, no meio da multidão, coisa entre as coisas, homem entre os homens” (Sit. I, p. 57). Assim como a liberdade não é um fim em si, o homem não é uma realidade em si, ele é um poder nadificador que dá sentido ao mundo, por meio das escolhas que faz sobre os vividos. E é o único responsável pelas escolhas que faz.

Esses fundamentos são de grande importância para se pensar uma educação que se faça pela referência sartriana: intencionalidade, situação, engajamento, ser-em-si e ser-para-si, liberdade. Altera o modo de pensar e de compreender o homem e sua

³⁴ “O nada é um transfenomenal, e não uma coisa ou uma existência intramundana. A consciência faz surgir o nada, ou seja, este é sua própria origem. Não sendo algo que se acrescenta de fora à consciência, que permaneceria passiva diante dele, o nada constitui seu próprio ser. A consciência, sendo ela própria nada, é essencialmente nadificadora: nadifica tudo, a si mesma e às coisas. Toda consciência é negação, pois não somos aquilo de que temos consciência, ou o somos segundo o modo de não o ser” (Coelho, 1978, p. 226).

relação com conhecimento e com o mundo. A consciência sendo a realidade humana que desliza rumo ao objeto, às coisas, ao mundo, não os apreende em seu interior, ao contrário estabelece com eles uma relação de negação. Resulta daí que o conhecimento é pura negatividade, pois a consciência não acrescenta nada ao objeto. O conhecimento é abertura da consciência ao objeto, o que caracteriza a realidade humana como o movimento dialético entre ser e nada.

A existência da consciência é que possibilita à realidade humana criar sentido e significados de ser e de estar no mundo. A educação é, então, importante facticidade no mundo para que o homem possa buscar, em situação, dar sentido à sua existência. A ação educativa do homem tem, dessa maneira, o trabalho de significação do mundo, de participar do trabalho de humanização do homem e do mundo, como ato constante, projeto intencional, que se revela permanentemente no movimento social e histórico da existência.

Capítulo 2

A obra sartriana e o primado da imaginação

Sartre no trabalho de constituir sua obra filosófica, busca na fenomenologia husserliana os fundamentos para pensar a realidade humana. Em seus escritos iniciais, traz uma questão fundamental para compreendermos o modo de conhecer próprio do homem: a imaginação. Essa forma de consciência põe um problema permanente à reflexão filosófica, que é ser função irrealizante no conhecimento do homem. Para tanto, Sartre desenvolve em dois textos, um de 1936 e outro de 1940, *A Imaginação* e *O Imaginário*, a descrição fenomenológica da imagem e seu correlativo noemático, a imaginação.

Neste capítulo estudaremos esses dois textos sartrianos, essenciais à compreensão da realidade humana e do modo como o homem conhece sua realidade. Para a realização desse estudo será necessário ir antes à concepção husserliana de imaginação. N'A *Imaginação* Sartre afirma que a ideia de intencionalidade implica repensar e refazer a noção de imagem dos grandes sistemas filosóficos até então desenvolvidos. A imagem era vista como uma reprodução da realidade no interior da consciência, como se fosse um conteúdo dentro da consciência.

Fiel à concepção de intencionalidade, Sartre afirma que Husserl oferece as bases para uma teoria da imagem completamente nova. A obra de Husserl põe em questão as proposições constituídas sobre a imagem e, conseqüentemente, o que se tem sistematizado até então. A fenomenologia³⁵ demonstra, por meio da descrição das estruturas da consciência transcendental, portanto no plano da reflexão³⁶, que a imagem

³⁵ Sartre faz um importante esclarecimento sobre a fenomenologia no início d'A *Imaginação*: “a fenomenologia, ciência da consciência pura transcendental, é uma disciplina radicalmente diferente das ciências psicológicas, que estudam a consciência do ser humano, indissolúvelmente ligada a um corpo e em face de um mundo. [...] a fenomenologia é uma descrição das estruturas da consciência transcendental fundada sobre a intuição das essências dessas estruturas” (*I^{ão}*, pp.104-105).

³⁶ “Não se deve confundir, porém, reflexão com introspecção. A introspecção é um modo especial de reflexão que procura apreender e fixar os fatos empíricos. Para converter seus resultados em leis científicas é preciso, *em seguida*, uma passagem indutiva para o geral. Ora, há um outro tipo de reflexão, a que é utilizada pelo fenomenólogo: esta procura apreender as essências” (*I^{ão}*, pp. 105). E é esse exercício, de apreensão da essência da imagem e de seu correlativo, que Sartre realiza n'A *Imaginação* e n'O *Imaginário*.

é uma consciência. Em *O Imaginário*, realiza uma descrição da estrutura intencional da imagem³⁷, reafirmando a ideia de que é preciso reconsiderar tudo o que se constituiu, sobre as imagens, até aquele momento e, inclusive, reestruturar o conceito de imagem, alterada consideravelmente pela ideia de consciência como nada, pois a imagem, assim como os objetos, não existe na consciência. Ela é consciência, ela é imagem de alguma coisa. A obra de 1940 é um misto de princípios husserlianos, de apropriações pessoais de Sartre e contribuições verdadeiramente novas. Não se pode afirmar que seja um resumo das ideias husserlianas, pois ele parte delas para constituir sua teoria sobre a imaginação como forma de consciência intencional. Dai a necessidade de todos os que desejam fazer um estudo radical sobre a imaginação sartriana, irem à Husserl, e é o que se pretende aqui.

As obras com as quais nos deteremos, mesmo que brevemente, são: *Investigações Lógicas, Ideias para uma Fenomenologia Pura, Meditações Cartesianas e Lições para uma consciência íntima do Tempo*. Nesses textos Husserl discute as bases fundamentais para a constituição da psicologia fenomenológica da imaginação, portanto, importante para a elaboração do primado sartriano da imaginação. A intencionalidade, característica essencial da consciência, foi trabalhada no primeiro capítulo dessa tese e aqui apenas retoma-se aquilo que é essencial para destacá-la como fenômeno psíquico ou, nas palavras de Husserl, como vivência intencional. Uma vivência se refere de algum modo a alguma coisa, o que leva à compreensão de que toda consciência é consciência de alguma coisa.

Husserl, realizando as reduções eidéticas e transcendental, considera sempre os atos em sua própria essência, não entendendo a intencionalidade da consciência como uma relação de natureza psicológica ou causal entre o eu (a consciência) e o objeto intencional, nem como uma ligação externa entre um fato físico e outro psíquico, nem como uma relação entre dois objetos ou conteúdos psíquicos encaixados um no outro. Não se trata apenas de uma propriedade essencial da consciência, mas de um ato de dar sentido, de uma atividade que parte do eu puro com vistas à constituição e designação do objeto (Coêlho, 1978, p. 73).

³⁷ “Um trabalho sobre a imagem deve, pois, apresentar-se como uma tentativa para realizar, com relação a um ponto particular, a psicologia fenomenológica. Deve-se procurar constituir uma eidética da imagem, isto é, fixar e descrever a essência dessa estrutura psicológica tal como aparece à intuição reflexiva. Depois, quando tiver sido determinado o conjunto das condições que um estado psíquico deve necessariamente realizar para ser imagem, somente então será preciso passar do certo para o provável e perguntar à experiência o que pode nos ensinar a respeito das imagens tal como elas se apresentam em uma consciência humana contemporânea” (*I^{ão}*, p. 107).

Assim, o mundo passa à condição de fenômeno de ser, posto pela consciência intencional. Sendo pura transcendência, princípio de significação e constituição do objeto, a consciência conhece as coisas do mundo para firmar-se no mundo. É um ser Para-si, busca o objeto, intenciona-o e conhece o seu ser, lança-se ao mundo, às coisas. O objeto é Em-si, existe independente da consciência, mas somente ela pode atribuir-lhe sentido. Dá-se à consciência para ser conhecido, pois precisa dela para manifestar seu ser. Somente a consciência, ao intencionar o objeto, pode conhecer sua essência e dar sentido à sua existência. É sempre consciência de alguma coisa, um ser transfenomenal. A consciência é um constante deslizar-se para fora de si.

A intencionalidade está no âmago do pensamento husserliano e de toda fenomenologia. A ideia de intencionalidade se faz em íntima relação com a de constituição, “estão unidas desde o início e que o menos que se pode dizer é que é necessário esclarecer uma por intermédio da outra”, pois “a essência da intencionalidade é ser ação constituinte” (Saraiva, 1994, p. 31). Para esclarecer a estrutura fenomenológica da imaginação é preciso ir aos processos constitutivos da consciência. É ela que dá sentido ao mundo e às coisas, que anima aquilo que por si mesmo está destituído de sentido. Então o sentido vem da consciência e não do mundo ou das coisas. Ao dar sentido a uma coisa, a consciência constitui em sua realidade de ser-uma-coisa-no-mundo, ou seja, em seu conteúdo sensível e sua forma apreensiva³⁸.

A dualidade entre *hylē* e *morphé*, conteúdo e forma, é tão indispensável à constituição da percepção quanto da imaginação. Não há imaginação sem uma base material sensorial. O imaginado é constituído também pelos vividos. As sensações compõem a ato intencional e constituem a percepção e a imaginação. Os dados hiléticos são animados pela intenção, recebem um sentido.

Captar, e captar na verdade com evidência, um conteúdo tal como é vivido, tal não quer dizer ainda captar uma objectividade no sentido empírico, uma realidade

³⁸ “Como quer que seja, em todo o domínio fenomenológico (em todo ele – no interior do nível, a ser constantemente mantido, da temporalidade constituída), um papel dominante é desempenhado pela notável duplicidade e unidade da *υλή* *sensual* e da *μορφη* intencional. Com efeito, esses conceitos de matéria e forma se impõem a nós quando nos presentificamos quaisquer intuições claras ou valorações claramente efetuadas, atos de prazer, volições etc. Os vividos intencionais estão ali como unidades mediante doação de sentido (num sentido bastante ampliado). Dados sensíveis se dão como matéria para formações intencionais ou doações de sentido de diferentes níveis, simples ou fundados de matéria própria” (*Ideias*, § 85, p. 194).

objectiva no sentido em que se fala de coisas objectivas, de acontecimentos, de relações, de situação espacial e temporal, de forma espacial e temporal objectivamente real, etc. Consideremos um pedaço de giz; fechamos e abrimos os olhos. Temos então duas percepções. Nós dizemos neste caso: vemos duas vezes o mesmo giz. Temos neste caso dois conteúdos temporais separados, observamos também uma distinção temporal fenomenológica, uma separação, mas no objeto não há qualquer separação, ele é o mesmo: no objeto, duração; no fenômeno, mudança. Assim, podemos nós também sentir subjectivamente uma sucessão temporal quando, objectivamente, é uma coexistência que se pode estabelecer. O conteúdo vivido torna-se ‘objectivado’ e, então, é constituído o objecto a partir do material dos conteúdos vividos segundo o modo da apreensão. Mas o objecto não é simplesmente a soma ou a complexão destes ‘conteúdos’, que não entram de modo nenhum nele, ele é mais que um conteúdo e, de certa maneira, outra coisa. A objectividade pertence à ‘experiência’ e, na verdade, à unidade da experiência, à conexão da natureza segundo a lei da experiência. Dito fenomenologicamente: a objectividade não se constitui precisamente nos conteúdos ‘primários’ mas sim nos caracteres de apreensão e na legalidade que pertence à essência destes caracteres. Fenomenologia do conhecimento é, precisamente, levar isto a uma plena visão e a uma clara compreensão (CIT, § 1, p. 41).

Os atos (percepção, imaginação, memoração, e outros) diferem entre si por suas estruturas específicas, pois todo ato apreende o objeto ao seu modo. Na percepção algo é percebido, na imaginação é imaginado, na memoração é memorado, na representação é representado, etc. Perceber uma mesa é um ato totalmente diverso de imaginar a mesa. “Compreender um ato de imaginação, por exemplo, significa compreender a intencionalidade específica que o anima e o caracteriza como imaginação e não como uma percepção ou memoração” (Coêlho, 1978, p. 75). Em Husserl a concepção do termo imaginação é amplamente alargada, ele foi “o primeiro a reunir numa só teoria essas duas espécies de imagens – a imagem mental e a imagem física” (Saraiva, 1994, p. 39). Na concepção de intencionalidade está posta uma noção nova de imagem, como afirmado por Sartre.

O objeto intencional³⁹ não deve ser entendido como coisa transcendente existente na consciência, nem como imagem representação da coisa na consciência. A presença do objeto na consciência é imanente, é meramente intencional e não real, ele não está contido na consciência, pois esta é vivência intencional, ato de por o objeto para conhecê-lo, percebendo-o, imaginando-o, julgando-o, etc. Para melhor

³⁹ “A intencionalidade é aquilo que caracteriza a *consciência* no sentido forte, e que justifica ao mesmo tempo designar todo o fluxo de vivido como fluxo de consciência e como unidade de uma *única* consciência” (*Ideias*, § 84, p.190).

compreensão do objeto intencional consideremos sua estrutura. O ato se dá na fusão entre intenção e sensação. É necessário ter em conta, então, duas faces inseparáveis da vivência intencional, a noese e o noema. Para toda noese, há um noema correspondente e vice-versa. O noema é a intencionalidade que dá vida à coisa, é o que aparece à consciência, a noese é o dado, o real na vivência. Dessa forma, temos em toda vivência “de um lado, os elementos ‘reais’, isto é, os dados hiléticos (cor, som, dureza, etc.) e a noese (elemento formal); e do outro, os elementos ‘intencionais’ ou ‘irreais’, ou seja, o noema e o objeto por ele designado” (Coelho, 1978, p. 80).

O conteúdo da vivência intencional é a noese e seu objeto é o noema. “Todo noema tem um ‘conteúdo’, isto é, seu ‘sentido’, e se refere, por meio dele, a ‘seu’ objeto” (*Ideias*, § 129, p.287). O objeto real não existe como matéria, mas sim como sentido. Todo vivido possui um objeto intencional, ou seja, seu sentido objetivo. Nas palavras de Husserl: “ter sentido ou ‘estar com o sentido voltado para’ algo é o caráter fundamental de toda consciência, que, por isso, não é apenas vivido, mas também vivido que tem sentido, vivido ‘noético’” (*Ideias*, § 90, p.206-207). A relação signo e objeto se dá por meio do sentido. É a significação, que revela a intenção significativa como o ato de dar sentido, de significar, e, ainda, refere-se à matéria intencional do ato. A significação está na esfera da ideação, das essências e o ato significativo na esfera do empírico, do contingente. Significante e significado não se vinculam, a não ser mediados pelo sentido, em uma palavra, o signo só tem significação quando a consciência lhe confere sentido.

Na *1ª Investigação Lógica* (§ 1-16), Husserl faz uma importante distinção entre signo, como sinal ou índice e signo, como expressão⁴⁰. No primeiro caso, o signo não tem significação em si mesmo, somente a consciência pode torná-lo significativo. No

⁴⁰ “Não raro, os termos *expressão* e *signo* são tratados como sinônimos. Não será, porém, inútil observar que, na linguagem comum, eles de modo algum coincidem em tudo. Todo e qualquer signo é signo de qualquer coisa, mas nem todo signo tem uma ‘*significação*’, um ‘*sentido*’ que seja ‘expresso’ com o signo. Em muitos casos, não se pode sequer dizer que o signo ‘designa’ aquilo de que é chamado signo. E, mesmo onde esse modo de falar é lícito, é preciso observar que o designar nem sempre pretende valer como esse ‘significar’ que caracteriza a expressão. Nomeadamente, signos no sentido de índices (signos caracterizadores, signos distintivos e outros do gênero) *não expressam*, a não ser que, *ao lado* da função de indicar, preencham ainda uma função de significação. Se desde logo nos limitarmos, como costumamos fazer quando falamos espontaneamente de expressões, às expressões tal como funcionam na conversação viva, então o conceito de indicação aparecerá aqui, em comparação com o conceito de expressão, como o conceito mais lato segundo a extensão. Mas de modo algum será ele, por causa disso, o gênero em relação ao conteúdo” (*IL*, 1ª Inv., § 1, p. 21).

segundo caso, o da expressão, o signo é significativo em si mesmo. Dessa maneira, conclui-se que: ou o signo é significativo em si mesmo ou pode tornar-se significativo, ou seja, a expressão é ato significativo, é portadora de sentido, constituída entre o objeto expresso, sua idealidade ou universalidade e a realidade psíquica que o visa. Husserl vai chamar de relação triádica entre ato-noema-objeto, “de modo que a consciência alcança o objeto pela mediação do noema, isto é, pelo ‘véu das significações’. Entre o ato e o objeto há uma região que torna possível seu vínculo: é a região do sentido” (Coêlho, 1978, p. 84).

Na intenção significativa, o objeto é somente significado intencionalmente, nesse caso é ato vazio, pois o objeto não é dado à consciência, somente sua significação é considerada. Na intenção intuitiva, ou intuição, o objeto é dado à consciência, o vazio é preenchido, a relação ao objeto é realizada. Ao mesmo tempo que a intenção significativa se refere simplesmente ao objeto, a intuitiva o representa no sentido mais específico, é plena do objeto, ou seja é preenchida pela presença mesma do objeto⁴¹. Estabelece-se, então, uma íntima relação entre a intenção significativa e a intuição que é preenchimento. Assim, “falando em preenchimento estamos dando à essência fenomenológica da relação de conhecimento uma expressão que a caracteriza melhor. É um fato fenomenologicamente primitivo o de poderem os atos de significação e de intuição entrar nessa, relação peculiar” (*IL*, 6^a Inv., § 8, p. 36). Quando um ato intencional de significação se preenche no intuir, podemos dizer que o objeto da intenção foi conhecido por meio do seu conceito, que é a mesma coisa de afirmar que o nome empregado para designar o objeto corresponde ao que aparece à consciência, ao que se deixa conhecer.

⁴¹ “Na relação estática inicialmente considerada entre os atos de significação e de intuição, falamos do conhecer. Dissemos que esse último estabelece a relação adequada ao sentido entre o nome e o que é dado na intuição, enquanto nomeado. Mas aí o significar não é, ele próprio, o conhecer. Na compreensão puramente simbólica da palavra, um significar se perfaz (a palavra significa para nós alguma coisa), mas nada se torna conhecido. [...] há uma diferença que não reside no simples fato de ser dada conjuntamente a intuição do nomeado, e sim na forma de unidade fenomenologicamente peculiar. Agora, pelo que é característico dessa unidade de conhecimento, a relação dinâmica se esclarece para nós. Em primeiro lugar, aqui a intenção de significar é dada, e de per si; só depois vem juntar-se a intuição correspondente. Ao mesmo tempo produz-se a unidade fenomenológica que se manifesta então como consciência de preenchimento. Falando em conhecimento do objeto e em preenchimento da intenção de significação, exprimimos portanto o mesmo estado de coisas, só que de diferentes pontos de vista. No primeiro caso, o ponto de vista é o do objeto visado, ao passo que, no último, tomamos por pontos de referência somente os atos, dos dois lados. Fenomenologicamente falando, em todos os casos existem atos, mas nem sempre objetos” (*IL*, 6^a Inv., § 8, p. 36).

É fácil reconhecer a indubitável diferença fenomenológica que existe entre o preenchimento – ou o conhecimento – estático e dinâmico. Na relação dinâmica, os membros da relação e o ato de conhecer que os relaciona estão afastados temporalmente, desdobram-se numa figura temporal. Na relação estática, que está aí como um resultado permanente desse processo temporal, elas se recobrem temporal e concretamente. Na dinâmica, temos num primeiro passo o ‘mero pensar’ (=mero ‘conceito’ = mera significação) enquanto intenção de significação absolutamente insatisfeita, que num segundo passo recebe um preenchimento mais ou menos adequado; os pensamentos repousam, como que satisfeitos, na intuição do pensado que justamente em virtude dessa consciência de unidade, anuncia-se como o pensado desse pensamento, como o que nele é visado, como a meta do pensamento, atingida de uma maneira mais ou menos perfeita. Por outro lado, na relação estática, temos apenas essa consciência de unidade, eventualmente sem ter sido precedida por uma fase visivelmente delimitada de intenção não preenchida. Aqui, o preenchimento da intenção não é um processo do preencher-se, mas um imóvel estar preenchido, não um recobrir-se, mas um estar recoberto (*IL*, 6ª Inv., § 8, pp. 36-37).

Há em Husserl a unidade de identidade do objeto. O movimento do preenchimento estático e dinâmico ocorre numa relação que pouco importa seu ordenamento, se é na transição dinâmica de um para o outro, ou se é separando os componentes da unidade estática para fazerem-se fundir um no outro. O que se afirma, como identidade, é que “o objeto da intuição é o mesmo que o objeto do pensamento que nele se preenche” (*IL*, 6ª Inv., § 8, p. 37), o objeto é intuído com o mesmo significado com o qual foi pensado, o que ocorre é que no ato de preenchimento o objeto pensado e intuído é expresso por uma vivência de identidade, um ato de identificação⁴². Dessa forma, o preenchimento, assim como o conhecimento, pode ser designado como ato identificante.

Pode-se, então, concluir que a intenção significativa é o ato de dar sentido que é essencialmente distinto da intuição, dois atos que estão em relação de oposição. É nessa relação de oposição que se dá o preenchimento, ou seja, o conhecimento, o ato identificante do objeto. Ato, este, que se refere “à atividade cognitiva do sujeito

⁴² “a identidade não vem a ser introduzida por meio de uma reflexão que compare e mediatize por conceitos, ela está aí desde o início, ela é uma vivência não expressa e não concebida. Em outras palavras: aquilo que, em relação aos atos, caracterizamos fenomenologicamente como preenchimento, em relação aos objetos dos dois lados – ao objeto intuído, por um lado e ao objeto pensado, por outro – deve ser expresso como uma vivência de identidade, uma consciência de identidade, um ato de identificação: a identidade, mais ou menos perfeita é o objetivo que corresponde ao ato de preenchimento, ou que nele ‘aparece’” (*IL*, 6ª Inv., §8, p. 37).

preocupado em conhecer de um modo cada vez mais perfeito. A todo progresso no conhecimento corresponde um aumento de plenitude no objeto, sendo que num ato perfeito de intuição o objeto nos é dado em sua plenitude máxima” (Coelho, 1978, p.142).

O sentido se dá no pensar, na busca intuitiva da plenitude do objeto. No ato de intuição pomos o objeto de formas diversas: percebido, memorado, imaginado, desejado, entre outras. A natureza desse ato é que indicará a forma com que o objeto será posto. Na imaginação, por exemplo, o objeto é dado à consciência por meio de imagens, fotografias, enfim, de conteúdos análoga⁴³. É esse ponto que nos interessa compreender no pensamento husserliano.

A imaginação é uma modificação universal possível a todas as vivências⁴⁴, “ela possui, a despeito da particularidade de seu tipo, significação universal, é aplicável a todas as modificações, ela desempenha também um papel na maioria das configurações do ‘conceber em pensamento’” (*Ideias*, § 111, p. 245). A teoria husserliana ora considera a imaginação uma presentificação, modificação representativa, ora como

⁴³ “Um *analogon* é um *analogon* de outra coisa, de alguma coisa que lhe é mais ou menos semelhante. Por conseguinte, em lugar de uma coisa, estou em presença de uma outra coisa que se assemelha mais ou menos. Árvores e casas que vejo nesse instante não são, contudo, pelo fato de se assemelharem a outras casas e árvores, análoga destas. Um *analogon* é alguma coisa a que outra coisa se assemelha, um dado que é um substituto de uma outra coisa semelhante, um símbolo analógico (Coelho, 1978, p. 144, *apud*, pp. 1, 17e. *leçon*, p.167).

⁴⁴ “Todo vivido em geral (todo vivido, por assim dizer, efetivamente vivo) é vivido ‘existindo presentemente’. Faz parte de sua essência a possibilidade de reflexão sobre ele, na qual ele é necessariamente caracterizado como sendo de maneira certa e presente. A todo vivido, como a todo ser individual de que se é originariamente consciente, corresponde uma série de modificações de recordação idealmente possíveis. Ao vivido, como consciência originária de vivido, correspondem, como paralelos possíveis, recordações dele e, portanto, também imaginações, como modificações de neutralização destas últimas. E assim também para cada vivido, não importa o que ocorra com o direcionamento do olhar do eu puro. Sirva de explicação o seguinte: Toda vez que presentifiquemos quaisquer objetos – suponhamos desde logo que se trate de um mero mundo da imaginação, e que estejamos atentamente voltados para ele –, considera-se como inerente à essência da consciência imaginativa que não só aquele mundo, mas ao mesmo tempo também a percepção que o ‘dá’ são imaginados. Estamos voltados para aquele mundo, mas só nos voltamos para o ‘perceber em imaginação’ (isto é, na modificação de neutralização da recordação) quando, como foi anteriormente dito, ‘refletimos na imaginação’. De fundamental importância, porém, é não confundir essa modificação, *idealiter* sempre possível, que converteria todo vivido, mesmo, o próprio vivido de imaginação, na mera imaginação exatamente correspondente ou, o que é o mesmo, na recordação neutralizada, com aquela modificação de neutralização que podemos opor a todo vivido ‘posicional’. Neste caso, a recordação é um vivido posicional de todo especial. Uma coisa é a percepção normal, outra, a consciência perceptiva ou reprodutiva de possibilidade, verossimilhança, problematicidade, a consciência de dúvida, negação, afirmação, estipulação, etc” (*Ideias*, §111, p. 246).

neutralização, modificação qualitativa. Como ato presentificante, ela é tanto consciência de imagem, sua forma posicional; como imaginação e consciência estética, sua forma não posicional ou neutralizada⁴⁵.

A imagem não é, nem para Husserl nem para Sartre, uma representação interna que se dá entre o sujeito e o objeto, ou melhor dizendo, entre consciência e mundo, pois se assim o fosse, a imagem estaria no interior da consciência. Ela aparece como vivência, forma, modo de ser da consciência, de se relacionar com o mundo. É ato intencional da consciência. A imaginação, para Husserl, é fenomenologicamente compreendida no processo geral do conhecimento, do ato de preenchimento, no vazio das significações. Está no seio da teoria fenomenológica do conhecimento, ao lado da percepção e constitui-se como consciência. A percepção tem primazia no preenchimento da intenção significativa, pois é uma intuição originária fundamental que põe o objeto, realiza sua presença em carne e osso.

O objeto intuído pode ser real, imaginário ou recordado, não necessariamente apresentado, em sua imediatez, mas, também, por meio da presentificação do objeto⁴⁶.

⁴⁵ “Sendo sempre uma presentificação, o ato imaginativo é necessariamente resultante de uma modificação presentificante de um ato perceptivo originário. Assim, no caso de uma consciência imaginante de estátua, o caráter primitivo de apresentação, próprio da percepção da coisa estátua, encontra-se modificado, transformado numa presentificação, em que através da estátua visamos um ser que existe, existiu, ou mesmo, que inexistiu (caso de uma estátua de uma divindade mítica, de uma cavalo alado, etc). A qualidade do ato ou modo de crença, porém, permanece a mesma. Tudo isso pode ser dito ainda de um quadro qualquer que representa uma pessoa ou um objeto. Um quadro ou estatua pode também, contudo, dar-se a nós de um modo neutralizado, puramente estético, como um objeto irreal. Teremos, pois, uma consciência neutra de imagem ou consciência estética, resultante da ação da neutralização imaginativa sobre uma consciência de imagem, enquanto presentificação posicional. Do mesmo modo, as memorações de objetos e atos podem ser neutralizadas, dando origem às imagens livres. Temos, então, de um lado, as presentificações posicionais – memorações e consciência de retrato – e, do outro, suas correlatas neutralizadas – imaginação livre e consciência estética. Assim, na memoração o objeto que foi percebido é posto em relação agora atual, dado como quase-presente, mas numa de suas modalidades téticas. A imagem livre, pelo contrário, resultante da neutralização de uma memoração, da anulação de seu caráter dóxico, não põe objetividade alguma. Há, portanto, apesar do parentesco estreito que une esses dois atos, uma diferença fundamental entre eles, determinada justamente pela neutralização: a memoração é uma presentificação posicional e a imagem livre é sua correlata neutralizada” (Coelho, 1978, p. 117).

⁴⁶ “A presentificação é qualquer coisa livre, é um livre percorrer: podemos efectuar a presentificação ‘mais depressa’ ou ‘mais devagar’, distinta e explicitamente ou então confusamente, com a rapidez do relâmpago, num só traço, ou em passos articulados, etc. A presentificação é, neste caso, ela própria um acontecimento da consciência interna e tem, como tal, o seu agora atual, os seus modos de decurso, etc. [...] Presentifico sem cessar o mesmo, sempre a mesma continuidade dos modos de decurso da extensão temporal, sempre ela própria no [seu] como. [...] Além disso, o que é presentificado para

Os caracteres de atos da percepção e da imaginação são essencialmente distintos. É verdade, não há imaginação sem percepção. A imagem somente se constitui como tal, mediante um ato de modificação da consciência. É a intencionalidade que confere o significado de imagem. “A imaginação é *fundada* na percepção, mas a imagem constitui-se como imagem pela intervenção duma atitude específica da consciência. É por ela que a consciência confere o significado de imagem a um objeto que, se não fosse isso, apareceria de modo puramente perceptivo” (Saraiva, 1994, p. 59), ou seja, a intencionalidade está no cerne da questão da imaginação.

Enquanto nas duas grandes correntes tradicionais, a racionalista e a empirista, a imaginação ocupa lugar intermediário entre o conhecimento sensível e o conhecimento intelectual; na teoria husserliana ela é posta lado a lado e em constante relação com a percepção. A imaginação é superior à intenção intelectual, purificante e significativa; pondo-nos em contato com o objeto, é preenchimento, é uma forma de conhecimento⁴⁷. Tanto a percepção como a imaginação, visam diretamente seu objeto. São atos intuitivos, plenos, que preenchem a significação. “A significação necessita, portanto, da intuição para se estabelecer pela primeira vez. Uma vez ligada a unidade ideal de significação à um sinal verbal, ela separa-se do acto intuitivo que desempenhou o seu papel de uma vez para sempre” (Saraiva, 1994, p. 86). São as representações puramente simbólicas, vazias, ponto de partida para o preenchimento.

Husserl refuta a ideia de que todo pensamento tem imagem. Ele afirma que as expressões da linguagem carregam consigo representações da imaginação livre, só que as representações têm pouquíssima relação com sua significação⁴⁸. A intuição tem lugar

diante de nós de um modo mais ou menos claro e os diversos modos desta falta de clareza [*Unklarheit*] referem-se ao todo, que é presentificado, e aos seus modos de consciência (*CIT*, § 20 e 21, p. 77-78).

⁴⁷ “A imaginação é uma forma de conhecimento – uma *Erkennung durch Analogie* (*op. cit.*, p. 62). O pensamento impróprio, ou pensamento significativo vazio, não atinge o nível do autêntico conhecimento. A imaginação é, portanto, colocada por Husserl ao lado da percepção. Isto é verdade quando se trata de vincar a diferença entre a consciência intuitiva e a consciência vazia; mas, se nos mantivermos na esfera das intuições, teremos então de dizer que a percepção é muito superior à imaginação. Com efeito, só a percepção faz ver e dá o objeto, no sentido próprio e estrito destas palavras. A imaginação é não apenas inferior à percepção, mas é fundada nela” (Saraiva, 1994, p. 82).

⁴⁸ “Husserl conclui que o significado que se encontra ligado à expressão (palavra ou enunciado total) não depende dos actos intuitivos que podem acompanhá-lo. Esses actos não são suportes autênticos da significação (*op. cit.*, 16). O acto de significar é um acto intermédio entre a percepção e o enunciado de percepção; esse acto que se intercala entre o perceber (ver, por exemplo) e a linguagem, pela qual exprimo aquilo que vejo, é um acto que confere sentido. É parte integrante do acto de exprimir e é ele a

importante no ato de conhecimento de preenchimento da significação, mas ela não é a significação e em nenhuma parte a significação está no ato intuitivo. Como já se afirmou, o conhecimento é síntese de identificação, é pensamento preenchido. É por meio da intuição que chegamos ao conhecimento, e a percepção e a imaginação são formas intencionais de fazer ver o objeto intuído. A percepção preenche-se por uma síntese de identidade que é a própria coisa, tal como é visada, ou seja, confirma-se incessantemente, por si própria, mostrando-se por todos os lados, cada vez e constantemente a mesma coisa. Em cada ato que o objeto se mostra, se mostra de maneira imperfeita, pois não se mostra por completo. Assim, o ato de percepção é imperfeito por essência, porém o ato de percepção possibilita a perfeição da intuição preenchedora. O modo de preenchimento da imaginação se define pela consciência de imagem que se constitui pela relação de semelhança com o objeto-imagem intuído. O preenchimento tem a forma de identificação por semelhança,

Esse processo, que Husserl chama também por vezes, conhecimento por analogia, consiste em estabelecer a unidade entre dois elementos, a saber, a imagem (*Bild*) e a coisa (*Sache*), ou mais exactamente, entre a imagem e a coisa à qual a imagem serve de *médium*, de *Analogon*, para a qual remete. [...] O essencial na representação por imagem, é o facto de passarmos além da imagem fenomenal para visarmos um objeto que não está corporalmente presente. Não devemos, portanto, opor os dois (o objeto-imagem e o sujeito representado pela imagem), como se se tratasse de duas espécies de objetos, mas, pelo contrário, devemos tomar consciência da síntese que se estabelece entre a imagem e a coisa que esta, por assim dizer, torna presente. Esta ‘presença’ em imagem e pela imagem é, claro está, uma presença *sui generis*. É a semelhança que torna possível esta fusão ou identificação, embora, por si só, como já dissemos, a semelhança não chegasse para explicar o fenómeno. É da consciência que se tem de partir e do eu poder de utilizar o semelhante para evocar em imagem o semelhante. Graças a esse poder, a consciência tem algo presente à intuição e no entanto, visa outra coisa em seu lugar em seu lugar (Saraiva, § 3, 1994, pp. 110-111).

Em toda consciência imaginante⁴⁹ há um duplo movimento intencional. Primeiro o da intenção significativa vazia ao preenchimento imaginante. Segundo, do

causa de que esse sentido seja sempre o mesmo, quer a expressão esteja ou não associada a um acto intuitivo de percepção ou de imaginação” (Saraiva, 1994, p. 87).

⁴⁹ Paulo Alexandre e Castro (2006, p. 14), já no prefácio de seu livro faz uma consideração em relação à esse termo que julgo necessário apresentar, como alerta ao leitor: “Poder-se ia perguntar: a consciência diz-se imagenizante ou imaginante? Devemos desde já esclarecer. Sartre utiliza as palavras ‘consciente imageante’ e não ‘conscience imaginant’; assim sendo, não se trata de dizer da consciência imaginante,

preenchimento imaginante imperfeito ao preenchimento que é percepção. Os atos imaginantes nos põem, de certo modo, em contato com o objeto, e é por meio deles que posso transcender a simples significação vazia. Toda imagem, por si só, é uma presentificação, uma consciência plena. A consciência de imagem e a imaginação livre são consciências preenchidas.

A percepção é ato de preenchimento, de confirmação da própria coisa. Intuição é ato de preenchimento de modo geral. A percepção sensível é a apreensão direta e, simples do objeto, em pessoa, como ele é. A percepção categorial é mediada, fundada na percepção sensível e se constitui em objetividades novas. A apresentação é a forma de apreensão da percepção, enquanto a presentificação é a forma de apreensão da imaginação. Na percepção o objeto está presente em pessoa à consciência, ao tempo em que na imaginação o objeto é presentificado por um analogon da coisa. A imaginação não é uma reprodução da realidade na consciência. Se intenciono um livro não o reproduzo em meu espírito, mas viso-o em sua plenitude de ser livro no seio de sua transcendência.

Para Husserl, a imaginação, em qualquer de suas formas, é sempre um ato intuitivo, uma consciência plena. Juntamente com a percepção opõe-se à consciência simplesmente significativa, possuindo sobre esta um certo primado. Essa primazia da intuição sobre a simples significação – característica do intuicionismo de Husserl – é continuamente reafirmada ao longo de suas obras. Assim, em plena fenomenologia transcendental, no coração de seu idealismo, a percepção é apresentada como um ‘ver’ que nos dá o objeto ‘em pessoa’, em oposição radical ao simples significar e à presença através de imagens, própria da imaginação (Coelho, 1978, p. 130).

Os objetos da imaginação estão desafetados das determinações da existência, não pertencem ao mundo. A distinção entre o “mundo real” e seu correlato, o “mundo imaginário”, é fundamental para ter clara a consciência imaginante. São os atos posicionais e os atos quase-posicionais, ou atos do “como se” (atos de imaginação).

mas da consciência imagem-nizante (da ação da imagem dar-se como consciência), isto é, da imagem como consciência. Estamos conscientes da presença de um neologismo para traduzir um outro (ponderamos a hipótese de referirmos esta consciência como imaginosa, mas tal seria praticar a adjectivação da consciência, que traduziria a ideia da consciência como um lugar repleto de imagens, algo que certamente não agradaria ao nosso autor!). De qualquer dos modos, tara-se de uma questão de fidelidade ao autor.”

Imaginar é portar-se como se tivesse uma realidade, como se pensasse, valorizasse, agisse de determinada forma. Assim, há os objetos da percepção, da realidade, da memoração que estão submersos e afetados pela e na realidade do mundo, pelo espaço, pelo tempo que os determina como reais e há os objetos imaginários ou ficções, modificados pelo “como se” afetados pelo tempo imanente da consciência, do imaginário, são as irrealidades. Os atos preenchidos são representações intuitivas (percepção, recordação, imaginação, expectativa), as intenções vazias são representações nominais (palavras). De tal modo, as representações intuitivas devem preencher as intenções significativas dando sentido aos atos nominais. É esse movimento que a imaginação pode realizar, pois ela faz ver o objeto, nos põe em contato com ele presentifica-o.

O que Husserl nos oferece sobre o tema da imaginação, longe de ser um estudo aprofundado, é uma fonte de elementos a serem investigados. Contribuiu enormemente para a constituição da teoria da imagem sartriana. Tanto Husserl quanto Sartre, negam a imagem como representação interna do objeto na mente do homem; a imagem é uma vivência, um modo intencional da consciência se situar na relação com o mundo. Esses autores constituem a imagem como uma relação da consciência com o mundo. Em suas obras *A imaginação e O Imaginário*, Sartre, afirma a estrutura intencional da consciência imaginante que cria o irreal e permite, assim, ver as coisas que não estão ao alcance da percepção. Caracterizando, dessa maneira, a imagem como uma forma de consciência muito distinta dos outros modos de visar a realidade, o que interessa diretamente à educação, pois possibilita ao homem ampliar suas possibilidades de pensar e conhecer a realidade.

N^a *Imaginação*, Sartre afirma a imagem como consciência. Para tanto, realiza uma fenomenologia da imagem, contrapõe os grandes sistemas metafísicos demonstrando que todos eles convergem numa concepção comum da imagem, como uma coisa na consciência. Já na introdução, Sartre traz o caso da folha em branco⁵⁰

⁵⁰ “Olho esta folha branca posta sobre minha mesa; percebo sua forma, sua cor, sua posição. Essas diferentes qualidades têm características comuns: em primeiro lugar, elas se dão a meu olhar como existências que apenas posso constatar e cujo ser não depende de forma alguma do meu capricho. Elas são para mim, não são eu. Mas também não são outrem, isto é, não dependem de nenhuma espontaneidade, nem da minha, nem da de outra consciência. São, ao mesmo tempo, presentes e inertes. Essa inércia do conteúdo sensível, frequentemente descrita, é a existência em si. De nada serve discutir se esta folha se reduz a um conjunto de representações ou se é ou deve ser mais do que isso. O certo é que o

fixando que a imagem não é uma coisa na consciência, mas sim “tem sua existência própria, se dá à consciência como qualquer coisa e mantém relações externas com a coisa da qual é imagem” (*I^{ão}*, p. 8). O mesmo objeto que ora é percebido, ora é imaginado, tem uma identidade de essência, e não de existência, pois ora existe como coisa percebida, ora como imagem. Para Sartre, quase todos os psicólogos que estudaram a questão da imagem fizeram confusão entre identidade de essência e de existência. “Todos construíram a teoria da imagem *à priori*” (*I^{ão}*, p. 8). Não compreendendo a natureza intencional da consciência, constituíram a imagem como percepção enfraquecida, mera reprodução do objeto percebido, enfim, conteúdo psíquico na consciência.

Sartre descreve cuidadosamente a imagem como um ato de pura espontaneidade criadora, havendo uma radical oposição entre percepção e imaginação. Sem essa oposição a imagem era tida como um simulacro da percepção, uma percepção fraca. A imagem não se relacionava com o pensamento. “Há problemas que se colocam somente para o pensamento puro, porque seus termos não poderiam ser imaginados” (*I^{ão}*, p. 17), ou seja, as imagens tinham somente, quando aceitas, a função de fazer a conversão do plano imaginativo ao ideativo, como um salto de um plano inferior a um superior. As imagens eram aceitas e empregadas “como esquemas, signos, símbolos, mas nunca

branco que constato não pode ser produzido por minha espontaneidade. Esta forma inerte, que está aquém de todas as espontaneidades conscientes, que devemos observar, conhecer pouco a pouco, é o que chamamos uma coisa. Em hipótese alguma minha consciência seria capaz de ser uma coisa, porque seu modo de ser em si é precisamente um ser para si. Existir para ela, é ter consciência de sua existência. Ela aparece como uma pura espontaneidade em face do mundo das coisas que é pura inércia. Podemos, pois, colocar desde a origem dois tipos de existência: é, com efeito na medida em que são inertes que as coisas escapam ao domínio da consciência; é sua inércia que as salvaguarda e que conserva sua autonomia. Mas eis que, agora, desvio a cabeça. Não vejo mais a folha de papel. Agora vejo o papel cinzento da parede. A folha não está mais presente, não está mais aí. Sei, entretanto, muito bem, que ela não se aniquilou: sua inércia a preserva disso. Ela sessou, simplesmente, de ser para mim. No entanto, ei-la de novo. Não virei a cabeça, meu olhar continua dirigido para o papel cinzento; nada se mexeu no quarto. Entretanto, a folha me aparece de novo com sua forma sua cor e sua posição; e sei muito bem, no momento em que ela e aparece, que é precisamente a folha que eu via há pouco. É ela, verdadeiramente, em pessoa? Sim ou não. Afirmo, sem duvida, que é a mesma folha com as mesmas qualidades. Mas não ignoro que esta folha ficou lá no seu lugar; sei que não desfruto de sua presença; se quero vê-la realmente é preciso que me volte para minha escrivaninha, que concentre meus olhares sobre o mata-borrão em que a folha está colocada. A folha que me aparece neste momento tem uma identidade de essência com a folha que eu via a pouco. E, por essência, não entendo somente a estrutura, mas, ainda, a individualidade mesma. Essa identidade de essência porém, não está acompanhada por uma identidade de existência. É vem a mesma folha, a folha que está presentemente sobre minha escrivaninha, mas ela existe de outro modo. Eu não a vejo, ela não se impõe como um limite à minha espontaneidade; tão pouco é um inerte existindo em si. Em uma palavra, ela não existe de fato, existe em imagem” (*I^{ão}*, 1980, p. 5-6).

entram como elementos reais no ato propriamente dito de ideação” (*I^{ão}*, p. 17). Sua ligação com o pensamento era tida como puramente mecânica. A imagem, nessa concepção, não é mais do que uma coisa na consciência.

Ao desenvolver o capítulo sobre o esforço da psicologia para encontrar uma saída para o problema da imagem, Sartre estuda as ideias de alguns psicólogos, leitores dos grandes filósofos, mas que não avançaram muito em suas investigações. Chega a afirmar no final do capítulo que o ponto de partida não mudou e a imagem continua sendo entendida como conteúdo psíquico e sua essência permanece sendo a passividade. Assim, “a imaginação permaneceu, com a sensibilidade, o domínio da passividade corporal” (*I^{ão}*, p. 63). Nas concepções clássicas, então, a imagem continua como suporte material do pensamento, substituta de uma realidade. Com relação às características da imagem verdadeira, os filósofos reconhecem a necessidade de distinguir imagem e percepção, porém seguem compreendendo essa distinção somente na forma, sem reconhecerem que a “a imagem e a percepção não tem a mesma matéria” (*I^{ão}*, p. 84). Sartre nega veemente tudo isso e reivindica, uma reelaboração radical das teorias psicológicas e metafísicas da imagem, assim como “das concepções de liberdade, ação, temporalidade e da relação consciência mundo ser-nada, real-irreal” (Coelho, 1978, p. 180).

Na conclusão d’*A Imaginação*, o autor concorda com os psicólogos que toda ciência é síntese, porém afirma que é um erro atribuir à imagem a condição de ser síntese na consciência. A imagem não pode de forma alguma ser conteúdo psíquico. Ela própria é síntese imaginante. É ato e não coisa. É com fundamento em Husserl, que Sartre conseguirá nos demonstrar sua teoria da imagem, como ele próprio afirma “se queremos ir mais longe é preciso retornar à experiência e descrever a imagem na sua plena concreção, tal como aparece à reflexão” (*I^{ão}*, p. 102). E foi o que ele próprio fez no capítulo 4º d’*A Imaginação*, texto que explicita a contribuição fundamental das ideias husserlianas para a constituição de uma nova teoria da imagem, totalmente diferente do que havia até ali. Continua seu projeto n’*O Imaginário*, desenvolvendo uma belíssima descrição da função irrealizante da consciência, a imaginação e seu correlativo noemático, o imaginário.

O método husserliano, é a fenomenologia que estuda a essência das coisas, e realiza o movimento de voltar-se às coisas mesmas. É um interrogar a natureza

intencional da consciência, a essência da percepção, da imaginação, da emoção, do desejo e de qualquer outra forma de consciência. “Ao colocar o mundo, os fatos, a experiência e a esfera do psíquico entre parênteses, o fenomenólogo busca apreender sua essência, compreendê-los verdadeiramente” (Coêlho, 2017, p. 116). Foi por meio desse exercício fenomenológico que Sartre se pôs a apreender a essência da imagem, fixando e descrevendo sua estrutura intencional.

Para a fenomenologia todo fato humano é por essência significativo, ou seja, é ato de dar sentido, de vazio a ser preenchido, refere-se à plenitude. Se não há significação, o fato perde sua dimensão humana. Afirma, então, Sartre: “a tarefa de um fenomenólogo será, pois, estudar a significação” (ETE, 2010, p. 26). A emoção e a imaginação são estruturas essenciais da existência humana, modos de consciência, formas do humano dispor o mundo, o real e o irreal. “Emoção e imagem, e todos os outros fenômenos psíquicos, não são acidentes, nem fatos físico-químicos ou psicofisiológicos, mas fenômenos essencialmente significativos, manifestações da realidade humana, da realidade sintética que é o homem” (Coêlho, 2017, p. 120), são modos de ser da consciência, formas de pôr o mundo, o real e o irreal.

Quando se afirma que a consciência é sempre *consciência de alguma coisa*, fala-se de dar sentido, de constituir, designar o objeto. Sendo, uma forma de consciência, a imagem é sempre *imagem de alguma coisa*, visa diretamente o objeto. Para constituir uma eidética da imagem, entretanto, será preciso primeiramente compreender e determinar as condições para que a imagem se realize, e depois perguntar à experiência o que ela pode ensinar. É por meio dos elementos subjetivos que a consciência visa à coisa exterior. Os dados impressionais, se distinguem radicalmente da coisa em si, pois são constantes formas de representação. É esse visar da consciência, a intencionalidade, que Sartre radicaliza para estabelecer sua teoria da imagem, e a considera uma consciência plena, preenchimento.

A imagem tem por função ‘preencher’ os saberes vazios, como o fazem as *coisas* da percepção. Por exemplo, se penso em uma cotovia, posso fazê-lo no vazio, isto é, produzir apenas uma intenção significativa fixada sobre a palavra ‘cotovia’. Mas, para preencher essa consciência vazia e transformá-la em consciência intuitiva, é indiferente que eu forme uma imagem de cotovia ou olhe uma cotovia de carne e osso. Esse preenchimento da significação pela imagem parece indicar que a imagem

possui uma matéria impressional concreta e que é um *cheio*, como a percepção (*I^{ão}*, pp. 112-113).

Sartre dará continuidade a esse estudo n’*O Imaginário*, texto publicado em março de 1940. *O Imaginário* aprofunda o estudo da imagem: “Esta obra tem como fim descrever a grande função ‘irrealizante’ das consciências ou ‘imaginação’ e seu correlativo noemático, o imaginário” (*I^{rio}*, p. 13). A primeira preocupação sartriana foi a de demonstrar a natureza intencional da consciência que imagina e o que a distingue da consciência que percebe, julga e concebe. A imagem passa a ser compreendida como forma de visar o transcendente, modo de existir da realidade humana. Sartre busca, então, estabelecer uma fenomenologia da imagem, fazer uma caracterização da consciência imaginante, cujas características essenciais são: a imagem é uma consciência; é fenômeno de quase-observação; põe seu objeto como um nada; é espontaneidade. Dessa forma, a imagem é ato da consciência rumo ao objeto, ou seja, ela intenciona um objeto, mas o objeto não é ela mesma. É uma certa maneira da consciência pôr o objeto. É um ato sintético que se relaciona diretamente com o existente, sua essência íntima é essa relação com o objeto.

Para fixar o fenômeno de quase observação, Sartre recorre à compreensão dos três tipos de consciência em que um mesmo objeto pode ser dado: a percepção, a concepção e a imaginação. Na percepção há observação do objeto, ele não me é dado de uma só vez, o olhar não apreende imediatamente o objeto, ele é percebido sucessivamente, um lado de cada vez. Esse mesmo objeto pode ser concebido por mim, num único ato de consciência. É um saber consciente de si mesmo, que nos dá de imediato e de uma só vez a essência do objeto, o que não significa que depois possa se complementar com outra concepção também dada imediatamente. Há aí uma diferença radical entre esses fenômenos que, de um lado têm-se um saber mediato e consciente de si mesmo e, do outro uma multiplicidade de aparências que faz lentamente seu aprendizado. “Eis porque não poderemos jamais perceber um pensamento nem pensar uma percepção” (*I^{rio}*, p. 21).

A imagem é aprendizagem ou saber? A imagem é um ato sintético, nele há um saber imediato e evidente, união de elementos representativos. “Uma imagem não se aprende; é exatamente organizada como os objetos que se aprendem, mas, na realidade,

a imagem se dá inteira como aquilo que ela é, desde seu aparecimento” (*I^{rio}*, pp. 21-22). A imagem é uma forma de saber imediato. Enquanto na percepção há um processo de aprendizagem do objeto, na imaginação o objeto nos é dado como uma síntese de elementos, um saber concreto do objeto, assim “no próprio ato que me dá o objeto como imagem já se encontra incluído o conhecimento que ele é” (*I^{rio}*, p. 23).

A terceira característica essencial da imagem é que ela põe seu objeto como um nada, à medida que esse objeto está ausente ou distante. É o ato posicional da consciência imaginante, ou seja, a forma como a consciência põe o objeto. Para Sartre só há quatro formas dessa consciência pôr o objeto: como inexistente, como ausente, como existente em outro lugar e neutralizado, ou seja, não o põe como existente. Quando afirmo que tenho uma imagem do objeto, não afirmo apenas que não vejo o objeto, mas que não vejo nada. Vejamos melhor: o que intenciono é o objeto em sua corporeidade aquele que posso tocar, ouvir, ver, mas a imagem que tenho desse objeto “é uma certa maneira de não tocá-lo, de não vê-lo, uma maneira que ele tem de *não estar a* uma tal distância, em tal posição” (*I^{rio}*, p. 28). Assim a crença na imagem põe a intuição, mas não põe o objeto.

O objeto da imagem não é, portanto, um ser real, mas um nada de objeto, um nada de ser, um quase-objeto, sendo a consciência imaginante de Pedro uma consciência do nada atual de Pedro. Enquanto a percepção põe a existência de um objeto presente e atual, e os conceitos põem a existência de naturezas ou essências universais, indiferentes à existência ‘em carne e osso’ dos objetos, a consciência imaginante, embora também posicional, está marcada por um caráter negativo, privativo (Coelho, 1978, p. 217).

A consciência imaginante não põe nada, não ensina nada, não é conhecimento. É uma qualidade que não se define, dá a si própria como imaginante, “uma espontaneidade que produz e conserva o objeto como imagem” (*I^{rio}*, p. 28). É transversal, rumo ao objeto por meio da imagem não é a reprodução da realidade na consciência ou uma coisa em miniatura, nenhuma fonte de ilusões e enganos; mas sim, ato de modificação do objeto em objeto imaginado. Aparece para si mesma como criadora, “é graças a essa qualidade vaga e fugidia que a consciência da imagem não se oferece como um pedaço de madeira que flutua no mar, mas como uma onda entre as ondas” (*I^{rio}*, p. 29). A imaginação é intencional, determinada pela natureza própria do

ato de imaginar, "pode assumir tanto a forma posicional (consciência de imagem), como não posicional ou neutra (imaginação livre e consciência estética propriamente dita)" (Coelho, 1978, p. 133).

Após descrever as formas da consciência de imagem, Sartre passa a visar os objetos do mundo exterior, que também são denominados como imagem, e a relação da consciência imaginante com esses objetos. Esse conjunto de elementos denomina de "A família da imagem", e os objetos considerados são o retrato e a caricatura, a relação destas com os signos, e, ainda, o caminho destes às imitações e aos desenhos esquemáticos, os rostos em chamas e às imagens hipnagógicas, e, por fim, às imagens mentais. O que brevemente exporemos.

A representação mental, o retrato e a caricatura são modos distintos de visar o objeto, ou seja, têm a mesma forma só variando a matéria⁵¹. São espécies de um mesmo gênero. Na apreensão de imagem esses objetos ou matéria perdem seu sentido próprio para ganhar outro, o de ser imagem de alguma coisa (de Pedro, da Igreja, etc.), tornam-se meios de evocação do objeto, a intenção utiliza-se deles para ver o objeto. "Servem como representantes do objeto ausente, mas sem que suspendam essa característica dos objetos de uma consciência imaginante: a ausência" (*I^{rio}*, p. 36). Assim, fica evidente que não há um mundo das imagens e um mundo dos objetos reais. O mundo é o mesmo intencionado de formas variadas. A realidade, os objetos constituem tanto o real material, quanto o imaginário, o que varia é o sentido e a interpretação desses objetos e realidades. A intenção é determinante da natureza dos atos estabelecendo uma diferença irreduzível entre eles. É a atitude da consciência, diante do mundo que define o imaginário e o real. "A imagem é um ato que visa em sua corporeidade um objeto ausente ou inexistente, através de um conteúdo físico ou psíquico que não se dá em si

⁵¹ Sartre evoca, como evidência dessa afirmação, mais uma vez o exemplo de seu amigo Pedro: "Quero lembrar-me do rosto de meu amigo Pierre. Faço um esforço e produzo uma certa consciência da imagem de Pierre. O objeto é alcançado de modo imperfeito: faltam certos detalhes, outros são suspeitos, o todo é bastante vago. Há um certo sentimento de simpatia e de aprovação, que eu gostaria de ressuscitar diante desse rosto e que não aconteceu. Não renuncio a meu projeto, levanto-me e tiro uma fotografia da gaveta. É um excelente retrato de Pierre, em que reencontro todos os detalhes de seu rosto, até aqueles que me tinham escapado. Mas a foto não tem vida: oferece, com perfeição, as características exteriores do rosto de Pierre; mas não mostra sua expressão. Felizmente, possui uma caricatura dele feita por um desenhista hábil. Dessa vez, a relação entre as partes do rosto está deliberadamente falseada, o nariz é comprido demais, as maçãs do rosto demasiado salientes, etc. no entanto, algo que faltava à fotografia, a vida, a expressão, manifesta-se claramente nesse desenho: eu 'reencontro' Pierre" (*I^{rio}*, pp. 33-34).

mesmo, mas a título de ‘representante analógico’ do objeto visado” (*I^{rio}*, p.37). Os atos de consciência – percepção, memoração, imaginação – se diferem devido à sua intenção, que determina a natureza do ato, distinguem-se pela variação da matéria.

Há uma importante diferenciação entre imagem e signo. Para evidenciar essa diferenciação, Sartre traz o exemplo da palavra escrita no cartaz e como nos apropriamos desses traços pretos para encontrar o que procuramos. Enfim ele vai afirmar: “esses traços já não me interessam, já não os percebo: na realidade, tomei uma certa atitude de consciência que, através deles, visa outro objeto” (*I^{rio}*, p. 38), o que faz com que a manifestação do signo se assemelhe à do retrato. Há uma intenção que visa o objeto, e faz do suporte material - o cartaz, as letras impressas - meio para encontrar o objeto. “Tanto no caso do signo quanto no da imagem, há uma intenção que visa um objeto, uma matéria que ela transforma, um objeto visado que não está ali” (*I^{rio}*, p. 38). Nos dois casos a consciência visa um objeto por meio do outro, mesmo que de modos diferentes.

Porém, Sartre, explicita uma distinção entre eles: 1º) enquanto que, na matéria da imagem estabelece-se uma relação de semelhança, fazendo com que, quando olhamos o retrato, podemos obter uma *quase-pessoa* com um *quase-rosto*; na matéria dos signos há uma indiferença em relação ao objeto significado, somente se ligam por convenção e hábito. Assim, jamais qualquer palavra poderia evocar seu objeto; 2º) na significação a palavra desperta uma significação que não volta a si mesma, ao contrário, ruma à coisa significada. A palavra se aniquila para que o significado apareça; 3º) a consciência significadora não é posicional: uma natureza é visada alicerçada no objeto que funciona como signo, porém essa natureza está além da matéria significadora. Já na imagem é sempre posicional, em qualquer uma de suas modalidades; e 4º) o signo é uma intenção vazia, o signo não nos dá o objeto, ele “não exerce a função de representante analógico; apenas orienta a consciência para determinados objetos que permanecem ausentes” (Coelho, 1978, p. 293), enquanto a consciência de imagem conhece a plenitude à sua maneira.

Visando compreender como se dá a passagem do signo à imagem, Sartre passa a estudar a consciência das imitações e os desenhos esquemáticos. Inicia-se por afirmar que a consciência de imitação é uma consciência imaginante, pois na imitação há um conjunto de signos a serem interpretados e compreendidos pelo espectador, e o signo,

assim como a imagem é uma forma de consciência. Nesse caso, não há uma consciência causadora de outra consciência, ou uma ligação externa entre as duas consciências, no máximo uma motiva a outra. “Não há um vínculo associativo entre o signo e a imagem, pois a consciência de imitação, sendo uma consciência imaginante, não contém em si nenhuma imagem mental que possa ligá-la ao signo” (Coêlho, 1978, p. 298).

A consciência significante se desenvolve imaginante, ou seja, sintetiza o que há de essencial na consciência de signo e faz aparecer a representação mental. O caso da imitação é semelhante ao da fotografia, com uma diferença fundamental que vem da matéria. “A matéria do retrato solicita que o espectador opere a síntese, porque o pintor criou uma semelhança perfeita com o modelo. A matéria da imitação é um corpo humano. É rígido, resiste” (*I^{rio}*, p.45). Assim, a imitação é um mais ou menos, que pode constantemente ser interpretado de duas formas distintas: a consciência é livre para ver o objeto da imitação em imagem ou ver o imitador com todas as suas características materiais. Daí que Sartre conclui o lugar essencial dos signos é o de guiar a consciência.

O saber é primordial, nesse caso, pois a síntese de reconhecimento do objeto imitado só é possível se houver saber sobre esse objeto. De tal modo, afirma: “as particularidades desvanecem-se, o que não pode desaparecer resiste à síntese de imagem” (*I^{rio}*, p. 47). A consciência de imitação é uma consciência, de significação especial, pois sabe com antecedência que será consciência de imagem. Intenciona ver o objeto imitado, projeta-o e se faz imaginante ao reconhecer esse objeto, retém em si o que há de essencial na consciência de signo. “O objeto percebido na imitação deixa de ser matéria significante e assume o estado de matéria representativa” (Coêlho, 1978, p.300).

No caso dos desenhos esquemáticos, o saber é evocado na decifração desses esquemas secos e sem vida. O saber visa a imagem, e debruça-se sobre o esquema assumindo uma certa forma de intuição, ou seja, imaginamos sobre a figura esquemática para além daquilo que percebemos (as linhas negras). “O conjunto dos traços que formam a figura não tem forma fixa, nem uma direção determinada”, sendo o saber de grande relevância na interpretação dos desenhos esquemáticos, pode ser que ele “mude a estrutura natural das formas e faça surgir uma nova síntese, constitutiva de outra figura” (Coêlho, 1978, p.306). A cada momento a imagem é criada, pois os movimentos oculares que fazemos, ao interpretar a figura, são espontâneos e constituem hipóteses

novas que criam sentidos a todo o momento. Assim, o que vemos como elementos representativos na consciência de um desenho esquemático não são os traços realizados na folha branca, mas sim o movimento que damos a esses traços. É a possibilidade de criação humana, que se dá por meio da projeção dos movimentos oculares nos traços pretos, como resultado de nossa pura liberdade e espontaneidade. Dessa forma, observa-se como é possível apreender de traços simples e, até mesmo, pobres, inúmeras outras coisas. É que “na realidade, nosso saber não se realiza diretamente sobre essas linhas que, por si mesmas, nada dizem: realiza-se por intermédio dos movimentos” (*I^{rio}*, p.55). O que se conclui é que, é possível à consciência constituir representação simbólica, imagística, fundada em matérias muito escassas e pobres.

Uma única linha pode servir de suporte ou substrato para uma multiplicidade de movimentos, o que faz com que possa ter vários sentidos e funcionar como matéria representativa de inúmeras qualidades sensíveis do objeto em imagem. Por outro lado, pode dar-se também que um único movimento realize saberes diferentes, não havendo muitas vezes uma proporcionalidade entre o elemento representativo exterior e o saber que nele se incorpora e realiza (*I^{rio}*, p.307).

É a função simbólica que, como característica essencial da realidade humana, se relaciona com o possível, com o porvir, há uma transformação mútua do agente e do meio. Então, a função simbólica é a relação com o possível, com o virtual, com o mediato, com o possível com o ausente. “O possível vem ao mundo pela realidade humana” (*SN*, 1997, p.150). É o possível que faz com que surja o desejo, a linguagem e o trabalho⁵², que ao surgir vai sendo transposto, superado. Num duplo movimento de

⁵² Recorre-se aqui a Merleau Ponty (2006, pp. 272-274), para explicitar essa relação: “O que define o homem não é a capacidade humana de criar. O que define o homem não é a capacidade de criar uma segunda natureza – econômica, social, cultural – para além da natureza biológica, é sobretudo a capacidade de superar as estruturas criadas para criar outras. E esse movimento já é visível em cada uma dos produtos particulares do trabalho humano. Um ninho é um objeto que tem sentido apenas em relação a um comportamento possível do indivíduo orgânico, e, se o macaco apanha um galho para alcançar um objetivo, é porque ele é capaz de conferir a um objeto da natureza um valor funcional. Mas o macaco não consegue construir instrumentos que serviriam unicamente para preparar outros, e vimos que, transformado para ele em bastão, o galho de árvore é suprimido como tal, o que significa que este nunca é possuído como instrumento no sentido pleno da palavra. Nos dois casos, a atividade animal revela seus limites: perde-se nas transformações reais que opera e não pode reiterá-las. Ao contrário, para o homem, o galho de árvore transformado em bastão continuará justamente um galho-de-árvore-transformado-em-bastão, uma mesma ‘coisa’ em duas funções diferentes, visível ‘para ele’ sob uma pluralidade de aspectos. Esse poder de escolher e de variar os pontos de vista permite-lhe criar instrumentos, não sob a

permanente avanço do imaginário ao real, e do real ao imaginário, pois o ausente é também o possível que ao ser degradado, torna-se intuitivo. Por isso que Sartre afirma que o que se tem na consciência de imagem é uma mudança na natureza da consciência, que transforma radicalmente a estrutura da intenção, passando de significativa (na imitação) ou perceptiva (nos desenhos esquemáticos à imaginante). Acontece o mesmo com a matéria que inicialmente é significativa ou perceptiva e passa à matéria representativa. O saber ocupa um lugar imprescindível nessas consciências, sem ele não é possível apreender o objeto da imitação ou interpretar os desenhos esquemáticos.

Sartre continua seus estudos afirmando que toda a consciência de imagem que se produz baseada em um desenho, constitui-se sobre uma posição precedente de existência daquele desenho que vai motivar a percepção. No caso das manchas na parede, dos desenhos que se formam nas chamas, a matéria é a pura aparência que se dá como tal, no início não foi posto nada, é uma imagem no ar. Há sim a pretensão de “ver” a imagem, ou seja, “emprestar sua matéria ao mundo da percepção. Essa aparência pode ser localizada; tem forma e matéria. Numa palavra, a matéria não é a mancha, é a mancha percorrida pelos olhos de uma certa maneira” (*I^{rio}*, p. 57). Os movimentos, que transformam as chamas ou manchas em imagens, são simbólicos à medida que são um certo saber. A conclusão, então, aparece: “a imagem dá-se, portanto, como puro fantasma, como um jogo que se realiza por meio das aparências” (*I^{rio}*, p. 59) e o saber cria a imagem que se realiza sobre a mancha.

Os desenhos esquemáticos, sendo pobres e secos, são absolutamente indecifráveis sem o saber. No caso da mancha na parede, igualmente, há uma consciência que apreende um objeto qualquer a partir de uma mancha, sendo o saber fundamental na constituição da consciência imaginante. No plano da percepção, a mancha não possui a qualidade de representar um certo objeto: é o saber que, degradando-se, realizando-se na e pela mancha, cria a imagem. No caso das visões hipnagógicas, contudo, é totalmente impossível o surgimento das imagens sem uma profunda alteração da atenção (Coelho, 1978, p. 317).

pressão de uma situação de fato, mas para o uso virtual e, em particular, para criar outros. O sentido do trabalho humano é pois o reconhecimento, para além do meio atual, de um mundo de coisas visível para cada Eu sob uma pluralidade de aspectos, o tomar posse de um espaço e de um tempo indefinidos, e mostraríamos facilmente que o significado da palavra, do suicídio ou do ato revolucionário é o mesmo. Todos esses atos da dialética humana revelam a mesma essência: a capacidade de se orientar com relação ao possível, ao mediato, e não com relação ao meio limitado o que chamamos, acima, com Goldstein, a atitude categorial. Assim, a dialética humana é ambígua: manifesta-se inicialmente pela estruturas sociais ou culturais que faz surgir e nas quais se aprisiona. Mas seus objetos de uso e seus objetos culturais não seriam o que são se a atividade que os faz surgir não tivesse também como sentido negá-los e superá-los”.

A consciência hipnagógica se dá bruscamente e desaparece da mesma forma. É uma consciência aprisionada por si mesma. Está fascinada num mundo em constante movimento, um mundo em que ocorrem mudanças profundas e bruscas, uma sucessão de figuras que se transformam umas nas outras, alterando continuamente sua posição no espaço. Sua matéria é quase inseparável da consciência que dela se forma, sendo bastante difícil encontrar os elementos que constituem sua matéria. Nessa consciência há pouquíssima, ou quase nenhuma relação entre a imagem e o suporte intuitivo que a motiva, pode-se “constituir toda uma classe de objetos suscetíveis de funcionar como base intuitiva dessas imagens” (*I^{rio}*, p. 75). Sartre encerra essa parte de sua obra descrevendo a imagem mental, e adverte o leitor que se atente ao caminho percorrido no texto. Desenvolveu toda sua explicação dos tipos de imagem evidenciando a evolução e a transformação dos elementos correlativos da imagem, demonstrando que em todos os casos (retrato, caricatura, desenhos esquemáticos, imagens hipnagógicas) a matéria é o saber.

O que nos interessa aqui é compreender a natureza da imagem mental. Pois bem, vamos inicialmente estabelecer uma diferença: a imagem visa o objeto como ausente ou inexistente, e faz isso mediante um certo conteúdo representante do objeto visado. No caso das imagens apresentadas por Sartre, esse conteúdo tem certa exterioridade, às vezes até relacionada ao mundo das coisas. Na imagem mental, o conteúdo não tem exterioridade. Ao vermos um retrato, uma caricatura ou uma mancha “não vemos uma imagem mental. Ver um objeto é localizá-lo no espaço, entre essa mesa e esse tapete, a uma certa altura, à minha direita ou à minha esquerda. Ora, minhas imagens mentais não se misturam aos objetos que me cercam” (*I^{rio}*, p.79). Não confundo a imagem com o objeto real. A imagem mental visa, por meio de um conteúdo psíquico, uma realidade transcendente, uma coisa real, que existe no mundo da percepção. Sua matéria é de natureza psíquica, é como matéria de qualquer outra consciência imaginante, caracteriza-se por ser objeto para uma consciência. Sendo esse objeto um representante analógico de outro objeto. Pode-se, então, afirmar que a imaginação é um modo de existência da consciência, uma forma de compreensão de ser-no-mundo.

Ao fazer esse caminho, Sartre demonstrou, pelo que denominou de “O certo”, como o imaginário, ou a consciência imaginante, que perpassa toda a vida psíquica da

realidade humana. Fixou, assim, a ideia do imaginário como modo de existir e se relacionar no mundo. “A consciência no mundo está sempre em relação com o imaginário, na medida em que ela se apresenta sempre como uma ultrapassagem do real” (Castro, 2016, p. 52), ou seja, é permanentemente possibilidade de produção do irreal⁵³. O que se buscou aqui foi fazer a descrição da essência da imagem e de sua estrutura intencional como consciência que é. O que se buscará, daqui para frente é, à luz da teoria sartriana, compreender a dinâmica e a ação da vida imaginária, isto é, a passagem da descrição ao movimento da existência. Para tanto, fixaremos primeiro, a vida imaginária como condição para que o homem se constitua e se faça homem no mundo; e, depois, a imaginação e sua possibilidade de criação, como modo de educar.

Sartre estabeleceu o primado da existência e, diante do conhecimento, destituiu a supervalorização do intelectualismo da consciência, que em sua filosofia deixa de ser interioridade, imanência, para se fundar *na e pela* existência. Sendo pura existência, é anterior a qualquer conhecimento. O mais importante, então, não é o conhecimento, que é um modo de existir, mas sim a existência, que é pura espontaneidade, liberdade. É a realidade humana, a consciência, que primeiro existe e estando no mundo, pensa, percebe, conhece, imagina. O homem é ser-no-mundo, situa-se nele, age e abre-se ao ser, aos objetos, ao mundo. Dessa forma, a educação que é facticidade no mundo, volta-se para os vividos, para a existência, para o existir humano e suas possibilidades de conhecimento, de criação, de ação e de reflexão no mundo, pois é existindo que se conhece e não o contrário.

O homem não tem uma essência ou natureza humana a ser educada, moldada ou ensinada, é existência sem essência. A existência que conhece a essência dos objetos do mundo, pois somente pode ser conhecido o objeto, a essência que está dada para ser conhecida pela existência. A imaginação é um modo de existir da consciência, ideia fundamental a quem deseja pensar a educação com Sartre, pois a imagem é uma forma de saber imediato. Na imaginação, que é o correlato da imagem, o objeto se dá como

⁵³ “É preciso que a consciência possa por um objeto que não se situa no tempo e no espaço, o que supõe que ela possa negar o tempo e o espaço onde tal objeto não pode encontrar-se. [...] A consciência imaginante apresenta-se sempre como um ato negativo, constituidor de irrealidades: ‘o ato negativo é constitutivo da imagem’. [...] A imagem é um ato negativo, na medida em que nadificando o que existe como presente e atual, ou seja, a realidade, o mundo, isolando o objeto do mundo, colocando-o à margem do real, introduzindo neste o nada, nega não apenas o objeto, mas a própria realidade. [...] A negação do real é, portanto, uma condição indispensável para a posição do irreal, do imaginário” (Coelho, 1978, pp. 222-223).

síntese de elementos, um saber concreto do objeto. Existir é ser nada, permanente possibilidade e liberdade. A consciência *existe*, e os objetos *são*, têm essência determinada, estão dados independente da existência. A realidade humana é consciência que existe e cria sentidos e significados, constituindo sua essência em vida.

A vida imaginária ocupa lugar central na teoria sartriana, pois é possibilidade de relacionar-se com o ausente e o inexistente, é desencadeadora de ação futura. É por meio de imaginação que podemos fazer surgir os objetos imaginários ou os objetos em imagem, ou seja, podemos imaginar um objeto e ao imaginá-lo, já estamos nos relacionando com a sua imagem. Esse objeto pode ser um lápis existente, mas ausente, guardado na gaveta, por exemplo, ou um lápis ainda inexistente porque ainda não foi criado, é apenas um-lápis-possível.

A imaginação ou a vida da imaginação abre-se ao tempo futuro, do que ainda não existe, mas que poderá vir a existir. A atitude imaginante ocorre de duas formas, uma quando os elementos reais correspondem ao objeto irreal, quando pomos o ausente como presente; e outra quando o objeto irreal se dá espontaneamente como ato livre, o inexistente, que é sempre possibilidade de vir-a-ser. A imaginação é uma capacidade irrealizadora que permite tornar ausente o que está presente, tornar presente o ausente ou criar inteiramente o inexistente. Tem força prospectiva. Como quando uma criança transforma o cabo de uma vassoura em cavalo, ou quando um cineasta transforma um campo gramado em cenário de outro planeta. Cria-se possibilidades inúmeras de um mundo irreal diferente daquele que está posto. Porém se encerram na menor observação, pois a imagem é inobservável.

Todo objeto irreal, ao trazer consigo seu tempo e seu espaço, apresenta-se sem nenhuma solidariedade com outro objeto. Não há nada que eu seja obrigado a aceitar a não ser ele: ele não tem um meio, é independente, isolado – por deficiência e não por excesso; não age sobre nada, nada, nada age sobre ele. Não tem *consequência* no sentido pleno da palavra. Se quero representar para mim uma cena um pouco longa enquanto imagem, terei de produzir intermitentemente objetos isolados em sua totalidade e estabelecer entre esses objetos, por lances de intenções vazias e decretos, ligações “intramundanas”. Dessa maneira, a consciência vê-se constantemente cercada por um cortejo de objetos-fantasmas. Esses objetos, ainda que todos tenham à primeira vista um aspecto sensível, não são os mesmos da percepção. Sem dúvida, podem ser plantas ou animais, assim como virtudes, gêneros, relações. Desde que fixamos nossos olhares sobre um deles, nós nos encontramos diante de seres estranhos que escapam às leis do mundo (*I^{rio}*, p. 179).

Sempre que nos deparamos com o mundo real esses objetos deixam de existir, aparecem e desaparecem bruscamente, são constante ato de evasão. Sartre vai dizer que essa constante evasão é uma forma de negação de estar no mundo, ou a constituição própria do antimundo⁵⁴. Essa irrealidade do objeto imaginário é desprovida das determinações do espaço e do tempo, ou seja, se constitui num espaço-tempo próprio da vida imaginária, se caracteriza em reações concretas diante da vida humana. A vida imaginária se vincula diretamente às reações humanas diante ao objeto irreal. Essas reações são sentimentos que se expressam na vida concreta do homem, das mais variadas formas; amor, ódio, ira, felicidade, satisfação, repulsa, admiração. São sentimentos vividos, e por isso mesmo reais.

Quando o objeto irreal se constitui, o saber desempenha o papel da percepção: é a ele que o sentimento se incorpora. Assim nasce o objeto irreal. Aqui, é o momento de repetir o que não deixamos de sustentar: o objeto irreal existe, existe como irreal, como inativo, sem dúvida – mas sua existência é inegável. Portanto, o sentimento comporta-se diante do irreal tal como se comporta diante do real. Procura fundir-se a ele, esposar seus contornos, alimentar-se dele. Só que esse irreal tão bem precisado, tão bem definido, é o vazio; ou, se quisermos, é o simples reflexo do sentimento. Esse sentimento, desse modo, alimenta-se de seu próprio reflexo. Porque se conhece agora como repugnância de tal prato, irá desenvolver-se até a náusea. Poderíamos falar aqui de uma espécie de dialética afetiva. Mas, é claro, o papel do objeto difere totalmente daquele que exerce no mundo da percepção. Assim, minha repugnância, ao guiar meu desagrado, fazia-me descobrir no prato real mil detalhes repugnantes que acabaram provocando vômitos. No caso do desagrado imaginante, ao contrário, o objeto é indispensável, mas como *testemunha*. Ele é colocado além dos desenvolvimentos afetivos, como unidade desses desenvolvimentos; mas, sem ele, a reação do desagrado não poderia produzir-se. Se o desagrado a ser reforçado infla-se desmedidamente e chega ao vômito, é porque está diante do objeto irreal; reage a si mesmo como desagrado *desse* objeto. Quanto à expansão *real* desse desagrado, é uma espécie de vertigem: é porque se sabe um desagrado *assim* que, sem receber o mesmo enriquecimento, em falso, o desagrado incha. Portanto, há nessa repugnância diante do irreal algo de *sui generis*. Ela é irreduzível a uma repugnância diante da percepção. Logo de saída, há nela uma espécie de liberdade ou, se preferimos, de autonomia; ela determina a si mesma. Mas não é tudo. De algum modo, ela participa do vazio do objeto ao qual se dirige. Pode muito bem inflar-se até a náusea, nada pode impedir que seja de *si mesma* que ela se infle. Falta-lhe essa parte de

⁵⁴ Sartre alerta sobre essa questão do mundo dos objetos irrealis: “Quando falamos do *mundo* dos objetos irrealis, estamos empregando por comodidade uma expressão inexata. Um mundo é um todo ligado, no qual cada objeto tem seu lugar determinado e mantém relações com os outros objetos. A própria ideia do mundo implica para seus objetos uma dupla condição: é preciso que sejam rigorosamente individuados; é preciso que estejam em equilíbrio com um meio. É por isso que não há mundo irreal, pois nenhum objeto irreal preenche essa dupla condição” (*I^{rio}*, p. 175).

passividade que faz a riqueza dos sentimentos que constituem o real. Ela se auto-sustenta por uma espécie de autocriação contínua, por uma espécie de tensão sem repouso: não poderia prosseguir sem dissipar-se com seu objeto, esgota-se ao afirmar-se simultaneamente inflar-se, ao reagir a si própria. Daí vem uma despesa nervosa considerável. Cada um pode saber, ao consultar sua experiência, que é esgotante manter diante de si o caráter repugnante ou gracioso de um objeto irreal. Mas, dirão, pelo menos os vômitos são vividos. Sim, sem dúvida, na medida em que vivemos nossas irritações, nossas ideias obsessivas ou os “estribilhos” que cantarolamos. É uma espontaneidade que escapa a nosso controle: Mas, do lado do objeto, nada de positivo virá compensar, de uma ponta a outra do desenvolvimento, essa qualidade de *nada* que caracteriza todo o *processus*; ficamos comovidos, arrebatados, vomitados por *causa de nada* (*I^{rio}*, p. 184-185).

Há uma diferença entre os sentimentos diante o real e diante o imaginário, que está na natureza do sentimento, o que motiva a existência do primeiro é a presença do objeto, no segundo é a ausência do objeto. O sentimento é o mesmo, mas motivado por objetos ora reais, ora irrealis. Na medida em que vivemos esses sentimentos, vamos sabendo de sua existência, porque foram vividos. Esse certo saber da existência do sentimento, é uma forma de reação às imagens. Enfim, é por meio do objeto irreal que chegamos às condições da existência concreta aqui e agora, agimos e reagimos diante da realidade. A vida da imaginação tem relação direta com a totalidade da realidade humana, pois se constitui pelas experiências e relações sociais vividas pelo homem. Não está descolada da vida concreta, pelo contrário, possibilita as condições de melhor compreensão e clareza da existência do mundo⁵⁵.

As formas de o homem lidar com o mundo suas ações, sentimentos demonstram que a vida imaginária está vinculada diretamente com o mundo e as coisas do mundo. A imagem é uma forma de se relacionar com o mundo real. Assim, não pode ser

⁵⁵ “Mas se queremos conservar para a ideia do possível, que é, no fundo, uma conduta, um sentimento uma intencionalidade que representa uma coisa essencial da nossa vida, se queremos conservar-lhe o seu verdadeiro valor, é preciso então verificar que o possível não significa nunca o que se quer fazê-lo dizer cientificamente. isto quer dizer que pode chover e não que o cálculo abstracto nos pode fazer crer nisso; isto quer dizer que encontramos uma tendência no céu que nos leva a prever a chuva, uma tendência que está nas nuvens; do mesmo modo, direi que um homem é colérico e isso quer dizer que é possível que ele se encolerize, pois nós verificamos nele qualquer coisa que vai na direcção da cólera. Dito de outro modo, uma possibilidade é para nós uma coisa totalmente diferente de uma simples verificação: não há senão factos e leis. A noção de possibilidade, tal como é vivida e não tal como a ciência a reduz por uma espécie de positivismo, é, pelo contrário qualquer coisa que quase se aproximaria da potência aristotélica, com a diferença de que potência aristotélica tem, apesar de tudo, um carácter mágico, ao passo que a possibilidade tal como a vivemos, é simplesmente uma espécie de carácter de cada objecto que é uma hipoteca sobre o futuro. Ora é evidente que nenhum objecto do mundo tem por si mesmo uma possibilidade” (*CS e CS*, p. 112).

compreendida como objeto da imaginação, mas sim como forma de estar em relação com o mundo. Para Sartre a imagem não desempenha o papel de uma ilustração ou de suporte do pensamento, ela é muito próxima da estrutura do pensamento. A consciência imaginante compreende saber, intenções, palavras e juízos. Na sua estrutura entram os julgamentos na forma imaginante. Julgamento aqui é decisão que se assume ao imaginar o objeto com qualidades dessa ou daquela forma⁵⁶.

Os elementos ideativos que compõem a estrutura da consciência imaginante são os mesmos que compõem a consciência de pensamentos. O pensamento é uma consciência que não se realiza no objeto, somente lhe afirma essa ou aquela qualidade. A consciência de imagem, ao contrário produz seu objeto, e ao fazê-lo constitui-se por uma certa maneira de julgar e de sentir, que a constitui consciência como tal. Então, apreendemos sobre o objeto intencional com essa ou aquela qualidade, e pode-se afirmar que a função da imagem é simbólica. Sartre não aceita a concepção de que a função simbólica se sobreponha à imagem. Para ele a imagem é simbólica na sua essência e estrutura mesmas. Depois de fazer uma crítica dos trabalhos de Flach⁵⁷ sobre os esquemas simbólicos nos processos de ideação, Sartre demonstra que a relação imagem-pensamento não é de exterioridade, a imagem é uma forma, um modo de pensar, a maneira irrefletida. A “imagem é como uma encarnação do pensamento irrefletido” (*I^{rio}*, p. 150). É uma forma de pensamento que se faz em e por meio de seu objeto, de acordo com o grau de dificuldade de compreensão do mesmo. Flach e Messer discutem duas formas de compreensão: a compreensão pura que apoia e realiza-se nas palavras e/ou signos; e a compreensão imagística que se realiza *na* imagem e não pela imagem, ou seja, na sua constituição como imagem. Porém Sartre avança em relação a

⁵⁶ “Se quero, por exemplo, representar para mim a escada de uma casa aonde não vou há muito tempo, “verei” a princípio uma escada de pedra branca. Alguns degraus aparecem numa névoa. Mas não estou satisfeito, falta alguma coisa. Hesito um instante, procuro em minhas lembranças, sem abandonar com isso a atitude imaginante, e em seguida, de uma só vez, com a impressão clara de me engajar, de assumir minhas responsabilidades, faço aparecer um tapete com barras de cobre sobre os degraus de pedra. Trata-se aqui de um ato de meu pensamento, de uma decisão livre e espontânea. Mas essa decisão não passou por um estágio de puro conhecimento ou de formulação simplesmente verbal. O ato pelo qual me engajei, o ato de afirmação, foi precisamente um ato imaginante. Minha asserção consistiu justamente em conferir ao objeto de minha imagem a qualidade “recoberto por um tapete”. E essa qualidade, eu a fiz aparecer *sobre* o objeto. Mas esse ato é evidentemente um julgamento, pois, como mostraram muito bem as pesquisas da escola de Würzburg, a característica essencial do julgamento é a *decisão*. Na consciência imaginante, entra, portanto, um tipo particular de julgamento: as asserções imaginantes” (*I^{rio}*, pp. 131-132).

⁵⁷ Ver em *O Imaginário*, pp. 133 a 150.

esse conceito de Flach, e considera que o que determina uma forma ou outra de compreensão não é sua maior ou a menor dificuldade de compreensão, mas sim a estrutura das sínteses intencionais. Melhor dizendo, para conhecermos o que origina a existência das percepções, dos conceitos e das imagens voltaremos para a estrutura intencional em que “todo pensamento torna-se consciência das coisas, e não consciência de si mesmo” (*I^{rio}*, p. 142).

Assim, a estrutura da consciência é perpétuo ato de transcender a si mesma, constituindo-se como possibilidade de saber e de conhecer sempre. Nunca se limita a si mesma, pois põe-se permanentemente em direção ao mundo em que é presença, “na direção do ser ao qual ela escapa pela presença a si, e na do Em-si-Para-si para o qual ela se determina a existir” (*CS e CS*, p. 115). Nesse movimento a consciência, que é realidade humana, deseja, emociona-se, conhece, imagina, julga. Nossos pensamentos estabelecem relações imaginantes entre os objetos individuais como realidades que tem determinações de espaço, cor, forma densidade, entre outras. Essa individualidade é caracterizada pela percepção que apreende o objeto em carne e osso. Então na imaginação o objeto se dá por inteiro como não estando aí, sempre como ausente, fazendo aparecer a classe, o conceito. Para Sartre “o pensamento num conceito isolado é sempre o resultado de exercícios artificiais” (*I^{rio}*, p. 151), porém o trabalho de compreensão é ato intelectual da realização de uma essência, na constituição da coisa intencionada, ou seja, a própria constituição da coisa em imagem ou não, é já a compreensão. Assim, o ato de compreensão parte de um saber que implica compreensões passadas e futuras. Na constituição da compreensão o saber e a intenção são inseparáveis e definem se ela será pura ou imaginante, na sua origem.

O exercício de compreensão exige, ao mesmo tempo, o de expressar o que se compreendeu. Para tanto transpõe-se ao plano dos signos verbais⁵⁸, o que exige um esforço de adaptação ao espaço-tempo da realidade humana, do mundo dos objetos e das coisas. A compreensão do pensamento e sua expressão não se dão antes ou depois da constituição da imagem, mas *na* e *pela* constituição da imagem, pois ela é, já a compreensão. Uma vez constituída a imagem, não há mais o que compreender. É por isso que Sartre afirma que a imagem não ensina nada, ela jamais poderia ajudar na compreensão do pensamento. “O que pode acontecer é que a consciência compreensiva

⁵⁸ Trataremos dessa questão com mais vagar no capítulo seguinte.

adote a estrutura imaginante e, conseqüentemente, o objeto-imagem apareça como mero correlato intencional desta consciência” (Coêlho, 1978, p. 379), assim, o esquema é, já, a própria realização da compreensão na forma de imagem⁵⁹.

O esquema simbólico não é um signo ou um representante analógico, é um objeto que tem sentido próprio. Dá-se à consciência constituindo-se como objeto do pensamento. Não tem função de exemplificar, ilustrar, expressar ou ajudar a compreensão, sua função é presentificar, “visa tornar presente um certo objeto, e esse objeto é, em geral, uma verdade de julgamento ou uma estrutura conceitual” (*I^{rio}*, p. 140). Sartre admite, ainda, a existência de dois tipos de imagem: aquelas que se constituem como esquemas simbólicos e aquelas que mantendo uma relação periférica com o pensamento, não possuem nenhuma função, são simples ilustrações do pensamento. Porém todas as imagens são consciência intencional e possuem sentido próprio, sendo essencialmente simbólicas. A relação da imagem, como ilustração de pensamento, com o conceito é de participação, é uma representação empírica do conceito⁶⁰. As imagens de ilustração são produzidas por um pensamento ininteligente que busca juntar rapidamente conhecimentos sobre determinado tema. Enfim, é um esforço para tornar presente a coisa mesma e poder examiná-la, é uma etapa inferior da compreensão. “Portanto, partir da imagem de ilustração há dois caminhos possíveis: um pelo qual o pensamento se perde em divagações abandonando a primeira instrução, e outro que o conduz até a compreensão propriamente dita” (*I^{rio}*, p. 150). O pensamento deve orientar-se por meio do esforço intelectual, rumo à elaboração do esquema simbólico fazendo-se como compreensão imaginante.

Imagem e pensamento se ligam numa relação de compreensão. A consciência imaginante é uma forma de pensar. Não há os conceitos de um lado e as imagens do outro, mas sim duas maneiras de aparecer para o conceito: “como puro pensamento no terreno reflexivo e como imagem no terreno irrefletido” (*I^{rio}*, p. 152). A relação imagem pensamento não é de exterioridade, ou de oposição, ao contrário os elementos ideativos são os mesmos. Tanto a consciência imaginante como o pensamento, constituem-se por

⁵⁹“Não se trata de duas consciências consecutivas – uma imaginante (constrói o esquema) e, imediatamente, a outra compreensiva (o compreende) – mas de um só ato de consciência: a compreensão imaginante” (Coêlho, 1978, p. 379).

⁶⁰“Essa passagem pela imagem de ilustração é, em geral, um dos momentos necessários na produção de um pensamento concreto individual. Tal momento, entretanto, é normalmente bem reduzido no caso de pessoas que possuem o hábito da reflexão” (Coêlho, 1978, p. 451).

um saber e por intenções, como também por palavras e juízos. O que vai diferenciar essas duas formas de consciência é a atitude geral da consciência, ou seja, a consciência imaginante faz surgir seu objeto para vê-lo, possuí-lo, o pensamento puro afirma determinadas qualidades do seu objeto sem realizá-las nele, e na tentativa de tornar-se intuitivo assume a forma imagística. “O simbolismo é, então, essencial à imagem: a função simbólica não é algo exterior que se acrescentaria *a posteriori* à imagem; e esta é simbólica em virtude de sua própria natureza” (Coêlho, 1978, p. 385).

A imagem se põe como uma etapa da compreensão, pois ela é insuficiente como forma de pensamento reflexivo. Na reflexão o esquema é algo insuficiente e provisório, uma etapa a ser superada. O esquema simbólico é incapaz de esgotar uma ideia e jamais pode ser concebido como o pensamento propriamente dito, é sempre possibilidade de superação na constituição da ideia. Dito de outro modo, a superação do esquema simbólico é o fim último da compreensão na consciência reflexiva. Assim, a compreensão é permanentemente inacabada, dando-se por meio do exercício de constituir uma imagem e reagir a esse ato, constituindo outra imagem, e outra de forma à superar cada uma sucessivamente, num movimento de compreensão que não se dá como acabado nunca, pois é realidade humana que se modifica a todo instante.

Como bom cartesiano, Sartre sustenta que a superação completa dos esquemas, e conseqüentemente da infinidade das imagens, buscada já no plano da irreflexão, somente será conseguida plenamente no domínio da consciência reflexiva. Aí tem-se a completa transparência do pensamento para si mesmo, na medida em que simultaneamente ao seu aparecer dá-se como pensamento. Mas, é impossível passar-se progressivamente da irreflexão à reflexão. Contudo, tanto a simples intelecção no plano da reflexão, como as sucessivas aproximações por meio de esquemas simbólicos no domínio da irreflexão, são equivalentes para o progresso do conhecimento. Em resumo, o pensamento busca uma superação da imagem (esquema), seja afirmando o continuamente a heterogeneidade do pensamento a seus revestimentos imagísticos, no plano da irreflexão, seja transportando-se à ideia pura, no plano da reflexão (Coêlho, 1978, p. 386-387).

Esse movimento de intelecção do plano do irrefletido ao refletido equivale ao que Sartre denominou *progresso do conhecimento*⁶¹. Um ato intelectual que deve se dar

⁶¹ “*O pensamento irrefletido é uma possessão*. Nesse plano, pensar uma essência, uma relação, é produzi-las “em carne e osso”, constituí-las em sua “realidade viva” (e naturalmente sob a “categoria da ausência” que definimos no primeiro capítulo de nossa primeira parte) e, ao mesmo tempo, vê-las,

de forma muito cautelosa, para não se perder ou se prender na imagem que se dá pronta e acabada ao fim da elaboração do esquema simbólico, pois o pensamento irrefletido é possessão do objeto intencionado, e como possessão é enganador porque adequa-se ao pensamento. Corre-se o risco de uma subordinação das ideias às estruturas materiais, fazendo com que a consciência enclausure-se na imagem, e comece a pensar por analogia. No progresso do conhecimento, ao contrário, a atitude imaginante dá-se como ato do pensamento refletido fazendo com que o objeto se constitua como coisa, com todas as suas qualidades de forma, cor, espécie, uso. Esse ato é o correlativo de um saber empírico ou *a priori*, composto por suas leis físicas, biológicas e geométricas, que o constituem, mas não se encerra nessa constituição, supera-a. É ato que transcende, modifica, transpõe de um plano ao outro como possibilidade sempre viva do pensamento, é explicação de um saber que assume consciência de si na forma imaginante.

A atitude representa uma função particular da vida psíquica. Se uma certa imagem aparece em vez de simples palavras, de pensamentos verbais ou de pensamentos puros, não é nunca o resultado de uma associação fortuita: trata-se sempre de uma atitude global e *sui generis* que tem um sentido e uma utilidade. É absurdo dizer que imagem pode prejudicar ou frear o pensamento, pois isso equivale a dizer que o pensamento prejudica a si mesmo, perde-se por si mesmo em desvios e meandros – já que não há oposição entre imagem e pensamento, mas apenas a relação de uma espécie como gênero que a subsume. O pensamento toma a forma de imagem quando quer ser intuitivo, quando quer fundar suas afirmações sobre a *visão* de um objeto. Nesse caso, tenta fazer o objeto comparecer diante de si, para *vê-lo*, ou melhor, para *possuí-lo*. Mas essa tentativa em que todo pensamento se arriscaria a cair é sempre um fracasso: os objetos são afetados por um caráter de irrealidade. Disso resulta que nossa atitude diante da imagem vem a ser radicalmente diferente de nossa atitude diante das coisas. O amor, o ódio, o desejo serão quase-amor,

possuí-las. Mas também e constituí-las *sob uma certa forma* e considerar essa forma como exprimindo exatamente sua natureza, como *sendo* sua natureza. Aqui, o pensamento se encerra na imagem, e a imagem se dá como adequada ao pensamento. Daí um desvio – possível a qualquer momento – do curso ulterior da consciência. Com efeito, o objeto considerado (essência, relação, complexo de relações, etc.) não se apresenta apenas como uma estrutura ideal: é também uma estrutura material. Ou melhor estrutura ideal e estrutura material formam uma coisa só [...] Na imensa maioria dos casos, porém, a estrutura material se dá como *sendo* a estrutura ideal, e o desenvolvimento da figura, do esquema, é dado em sua natureza espacial como rigorosamente idêntico ao desenvolvimento da ideia. Vemos o perigo; basta uma leve preferência, basta considerar um instante as relações espaciais do esquema por si mesma e deixa-las afirmarem-se ou modificarem-se segundo as leis próprias da espacialidade: o pensamento sofre então um desvio irremediável, não mais seguimos diretamente a ideia, pensamos por analogia. Parece-nos que essa insensível degradação do pensamento era uma das mais frequentes causas de erro, particularmente em filosofia e em psicologia” (*I^{rio}*, pp. 155-156).

quase-ódio, etc., assim, como a observação do objeto irreal é uma quase-observação (*I^{rio}*, p. 162).

A consciência imaginante nos põe diante do objeto que é real, mas não se localiza no espaço real e, não pode ser visto ou ouvido no mundo sensível, apesar de que muitas vezes se dê baseado nas experiências do mundo sensível. Pode-se afirmar, então, que possuímos a imagem na consciência como um conteúdo psíquico formado por sensações não exteriorizadas⁶², pois é objeto de uma consciência reflexiva. Esse objeto visado pela consciência imaginante, na sua natureza sensível encontra-se presente aqui e agora numa realidade afetiva que envolve uma relação real e irreal com esse objeto. O que está presente é sua ausência. É essa ambiguidade ou contradição da consciência imaginante que “parece oferecer-nos a possibilidade de nos desembaraçarmos do mundo” ao mesmo tempo em que “não consegue fazê-lo senão em situação no mundo” (Coelho, 1978, p. 407)⁶³. E a consciência imaginante é essa possibilidade sempre viva, porque é livre, há em cada instante, em cada movimento seu, uma possibilidade de produção, de criação do irreal. Um irreal que se cria fora do mundo por uma consciência que está no mundo, em situação, ou seja, o homem imagina porque é transcendentalmente livre.

Para Sartre a imaginação com sua função psíquica empírica é condição única e necessária da liberdade do homem no meio do mundo. É a consciência imaginante que possibilita a transcendência do existente, a superação do real, do mundo e da situação rumo ao irreal, do presente rumo ao ausente. É negação de ser, sendo um deslizar-se para fora de si, rumo ao mundo e às coisas do mundo, é pura espontaneidade, liberdade

⁶² “Para Sartre, a imagem, entendida seja como consciência, seja como objeto transcendente da consciência, não poderá jamais ser exteriorizada, no primeiro caso, porque sendo consciência não pode dar-se como algo que não seja ela própria, mesmo entre os psicopatas. Enquanto objeto da consciência imaginante, a imagem não poderá também exteriorizar-se pois o objeto da consciência imaginante, em virtude de sua própria natureza, já é exterior à consciência, situa-se fora, no mundo, entre as coisas” (Coelho, 1978, p. 457).

⁶³ “Chamaremos “situações” os diferentes modos imediatos que apreensão do real como mundo. Podemos dizer assim que a condição essencial para que uma consciência imagine é que ela esteja “em situação no mundo” ou, mais brevemente, que ela “esteja-no-mundo”. É a situação-no-mundo, apreendida como realidade concreta e individual da consciência, que serve de motivação para a constituição de um objeto irreal qualquer, e a natureza desse objeto irreal é circunscrita por essa motivação. Desse modo, a *situação* da consciência não deve aparecer como uma pura e abstrata condição de possibilidade para todo imaginário, mas sim como motivação concreta e precisa da aparição de tal imaginário particular” (*I^{rio}*, p. 241).

de ser. É via de acesso ao mundo, consciência de ponta a ponta, sendo, também, liberdade de ponta a ponta. O homem não é primeiro para ser livre depois, só há uma maneira de ser homem-no-mundo: sendo livre. A consciência, o homem, a realidade humana, é pura existência, é ser nada, pura possibilidade, liberdade, que se faz em situação no mundo. Não é interioridade, intimidade ou imanência, “não se reduz à esfera do conhecimento, do pensamento puro, não possui um caráter intelectualizado, nem se confunde com a reflexão” (Coelho, 2003, p. 89). Muito ao contrário, é um lançar-se para o mundo constantemente, como possibilidade, e abertura à dimensão existencial, aos objetos que ao serem conhecidos, percebidos, serão amados odiados, desejados, ignorados. Enfim, a consciência se faz como percepção, imaginação, emoção julgamento, conhecimento e só existe no ato de por o objeto. Dessa forma as experiências existenciais são fenômenos reveladores do ser, pois são resultantes da ação humana no mundo, seja na forma da percepção, da imaginação ou da emoção. Existir não é ser determinado por uma essência, é negação da essência para ser plena existência inacabamento, indeterminação, nadificação. A liberdade é a estrutura íntima da consciência é seu modo de ser, não é uma escolha da consciência ser livre, ela é liberdade.

É a liberdade que faz com que *haja* coisas, com toda a indiferença, imprevisibilidade e adversidade que têm, e faz com que estejamos inelutavelmente apartados delas, pois é sobre fundo de nadificação que as coisas aparecem e se revelam vinculadas umas às outras. Assim, o projeto de minha liberdade *nada* agrega às coisas; faz com que *haja* coisas, ou seja precisamente, realidades dotadas de um coeficiente de adversidade e de utilizabilidade (*utilisabilité*); faz com que as coisas se revelem na *experiência* ou seja se destaquem sucessivamente sobre fundo de mundo no decorrer de um processo de temporalização; por último, faz com que as coisas se manifestem fora de alcance, independentes, separadas de mim pelo próprio nada que segrego e que sou. É porque a liberdade está condenada a ser livre, ou seja, não pode escolher-se como liberdade, que existem coisas, ou seja, uma plenitude de contingência no âmago da qual ela mesmo é contingência; é pela assunção desta contingência e pelo seu transcender que pode haver ao mesmo tempo uma *escolha* e uma organização de coisas em *situação*; e é a contingência da liberdade e a contingência do Em-si que se expressam em *situação* pela imprevisibilidade e a adversidade dos arredores. Assim, sou absolutamente livre e responsável por minha situação. Mas também jamais sou livre a não ser em situação (SN, p. 625-626).

Ao se fazer em situação no mundo, a realidade humana solicita o imaginário como possibilidade de superação do existente, pois ele representa o sentido implícito no real. A liberdade não faz da consciência uma realidade apartada do real e, muito menos,

da compreensão do homem sobre esse real, se faz na relação com o mundo, é uma consciência de mundo em situação. E a imaginação como uma forma possível de intencionar o mundo, ou seja, um modo de consciência pode fornecer ao homem as possibilidades de compreensão e de ação do mundo e no mundo.

Ao imaginar, a consciência irrealiza o objeto, o que pressupõe o ato de nadificação⁶⁴ do mundo como totalidade, afirmando a liberdade diante das situações no mundo, situações que não criamos mas podemos transformar a qualquer momento. “Ao mesmo tempo em que pelo ato de imaginar, a consciência parece libertar-se momentaneamente do mundo, este é também a condição da consciência imaginante, na medida em que ela só se efetua estando em situação” (Coelho, 2011, p. 86). Assim, é que se pode concluir que a imaginação é condição essencial a toda realidade humana, ou seja, a toda consciência existente. A capacidade de imaginar da consciência é que torna apreensível o sentido da totalidade, ao pôr o imaginário explicita-se o sentido implícito do real. “Toda situação concreta e real da consciência no mundo está impregnada de imaginário” (*I^{rio}*, p. 243), o que significa que é espontaneidade, sempre possibilidade de superação do real, potencia criadora. A consciência imaginante não se deixa objetivar, é translúcida não é apreensão, escorrega para fora de si ao criar e constituir sua estrutura, que é a criação da própria existência.

A consciência que é espontaneidade pura, lança-se ao mundo, sem objetivar-se graças à sua potencialidade criadora. A consciência é absoluta, pois é puro nada, translúcida, põe o mundo como existente ou não existente, como coisa ou como imagem. Somente a situação da consciência em sua espontaneidade sobre o mundo, fornece-lhe sentido distinguindo as duas formas de existência, da apreensão da coisa ou da imagem e da formação de pensamentos sobre a coisa ou a imagem. A criação é a potencialidade da espontaneidade da consciência. Um dos fundamentos presentes na obra sartriana é a ideia de que o homem tem uma vida a ser criada permanentemente e está condenado a se inventar e deliberar sobre suas escolhas, até mesmo quando não escolhe. A consciência criadora constitui as possibilidades de ação em situação no

⁶⁴ “Na medida em que continuamente uso de negatividades para isolar e determinar os existentes, ou seja, para pensá-los, a sucessão de minhas ‘consciências’ é um perpétuo desengate do efeito com relação à causa, porque todo processo nadificador exige que sua fonte esteja em si mesmo. Enquanto meu estado presente for prolongamento do estado anterior, qualquer fissura pela qual puder deslizar a negação estará inteiramente fechada. Todo processo psíquico de nadificação implica, portanto, uma ruptura entre o passado psíquico imediato e o presente. Ruptura que é precisamente o nada” (*SN*, p. 70)

mundo e por meio da espontaneidade direciona-se aos fins escolhidos, deliberando seu projeto de ser-no-mundo. A consciência imaginante é completamente espontânea e livre, nada de inércia ou passividade, é criadora de seu objeto.

Sendo posição de um objeto imaginário (irreal), de um puro nada, a imaginação atesta o poder nadificante da consciência, sua liberdade fundamental, sua espontaneidade criadora, pura atividade, independente de qualquer substrato sensível, sendo motivada apenas por ela mesma. Dando-nos o ausente, o inexistente, tendo que inventar, criar um nada de objeto, a consciência imaginante afirma-se como eminentemente ativa e criadora, espontaneidade radical. Se toda consciência é, por sua própria natureza, espontaneidade e liberdade, a imaginação o é de um modo supereminente, sendo ao mesmo tempo um produto, uma condição e algo como uma prova da livre espontaneidade da consciência (Coêlho, 1978, p. 252).

Embora Sartre reconheça que a percepção seja fonte de conhecimento e compreensão, e uma forma de consciência primária, fica evidente, em seus escritos iniciais um primado da imaginação⁶⁵. Para Sartre a imaginação é a consciência por excelência, pois é “aquela em que todas as características essenciais da consciência parecem encontrar-se realizadas de modo pleno e eminente” (Coêlho, 1978, p. 252). Ao imaginar o homem manifesta-se, exerce de forma plena sua liberdade, seu potencial criador. Imaginar possibilita explicitar o implícito na materialização do real, possibilita a apreensão da totalidade e cria condições a fim de que se reconheça *no* mundo e *com* o mundo, enfim, uma consciência em relação constante de solidariedade com o mundo, com as coisas do real.

Na obra de imaginação, sentimo-nos livres. Essa liberdade manifesta-se tanto na invenção do cientista quanto na invenção estética. O cientista abstrai-se da experiência para representar-se combinações possíveis de fenômenos dissemelhantes. O artista e o poeta desprendem-se de sua vida pessoal para chegar

⁶⁵ “O tratamento que Sartre dispensa ao problema da imagem é particular apenas na aparência. Na verdade, possui uma universalidade, exigindo uma reformulação completa, não apenas das teorias psicológicas e metafísicas da imagem, mas também das concepções de liberdade, ação, temporalidade e da relação consciência-mundo, ser-nada, real-irreal. Enfim, é toda a ontologia que deve ser repensada, assentada em novas bases; daí podermos perfeitamente considerar *L’être et Néant* uma continuação, um desdobramento natural de *L’Imaginaire*. ‘A imagem é uma consciência’: na verdade, trata-se aqui de uma característica que é primeira, não apenas cronologicamente, mas que possui uma primazia ontológica sobre as demais. A afirmação da natureza intencional da imagem é a própria negação de todas as teorias clássicas, de ordem psicológica ou metafísica, sobre a imagem” (Coêlho, 1978, p. 180).

mais além de si mesmos, ‘o homem eterno’. Se essa liberdade, condição de toda a invenção, não é realizada, não há obra criadora mas simples surto da memória autística, como no devaneio ou no delírio (Bernis, 1987, p. 80).

A imaginação é ação da consciência livre, ela mantém relação com a vida afetiva, pois ao imaginar mantém-se em relação direta com o objeto intencionado de maneira a desejá-lo, intuí-lo de modo único para transcender, também, de modo singular da realidade humana. A imaginação é ato dinâmico da consciência imaginante, possibilita a compreensão e a invenção para a superação do que está posto. Condição da realidade humana, necessária à vida, ao real, que se faz e refaz constantemente. Assim, constitui-se como um modo novo da relação entre a inteligência humana e o sentimento, ou seja, é superação sempre renovada do humano sobre o real. É daí que se afirma constantemente que a imaginação é fonte de riqueza ao pensamento, pois é amplitude diante do real, representa as inúmeras articulações das ideias. Põe o objeto em sua totalidade e, nesse movimento, projeta as possibilidades, é sempre o possível. A ação imaginativa se opõe radicalmente à possibilidade de reprodução passiva, é criadora e inventiva, é “concreta em direção à qual o existente é ultrapassado” (*I^{rio}*, p. 243).

O mundo imaginário é obra da realidade humana, da consciência que imagina, e sendo pura possibilidade nos determina atitudes diante dessa realidade que criamos de modo único, autônomo do ato de pensar. Constituímos o imaginário não como enganação ou ilusão, mas fundado nas aspirações, escolhas que dotamos nossa existência. No imaginário real e irreal penetram-se num movimento de enfretamento da contradição, em que as faculdades do pensamento atuam constituindo um sentido próprio ao objeto intencionado. Na conclusão d’*O Imaginário*, Sartre afirma a imaginação como uma condição essencial e transcendental da consciência e a liberdade como princípio e fundamento do homem, só sendo possível em situação. Porque a imaginação não é uma característica empírica, que se acrescenta à consciência, é a consciência por inteiro de ponta a ponta, na medida em que realiza sua liberdade, possibilitada pelo estar-no-mundo.

A liberdade é fundamento imprescindível no pensamento sartriano, pois é condição ontológica do homem, que “não é primeiro para ser livre depois: não há diferença entre o ser do homem e seu ser-livre” (*SN*, p. 68), a liberdade é definidora do

seu ser-homem, é uma condição de ser, é tão constitutiva do ser do homem, quanto o seu corpo o é. Essa liberdade não é do campo da moral, não significa fazer ou obter o que se quer, mas determinar-se a querer por meio da autonomia de escolha. Consciência e mundo implicam-se mutuamente numa relação de dependência: sem a consciência o mundo não existe, é sem significação, e sem o mundo a consciência também não existe, pois a consciência intenciona as coisas do mundo. Enfim, consciência e mundo são dados de uma só vez, numa relação de constante movimento.

Sartre afirma que “ser é explodir pra dentro do mundo” (*Sit.I*, p. 56), é agir no mundo de forma livre. Ao contrário do que se possa afirmar no senso comum, é preciso ir além do entendimento da consciência na esfera intelectual, pois nela o conhecimento é pura representação e apenas uma das formas possíveis da consciência, podemos, também, além de conhecer, amar, detestar, julgar, odiar, enfim, intencionar o objeto de várias formas. A consciência *não é*, simplesmente *existe*, a realidade humana não é algo dado, ou acabado, faz-se o tempo todo, nesse fazer-se tem duas escolhas: ou se deixa levar, acomodar pelas circunstâncias; ou assume-se como projeto, algo a se realizar. Em uma dessas possibilidades a realidade humana constitui sua essência ao longo da vida. A existência se dá num mundo já visto, significado por outras realidades humanas, que se impõe no ato da escolha de ser o que sou.

A liberdade não é gratuita, arbitrária ou caprichosa, é escolha⁶⁶ inevitável que se faz em situação, que compromete o ser e seu devir. “A liberdade é fundamento de todas

⁶⁶ “Assim, encontramos o ato fundamental de liberdade; e é este ato que confere seu sentido à ação em particular que levo em consideração em dado momento: este ato constantemente renovado não é distinguido de meu ser, é escolha de mim mesmo no mundo e, ao mesmo tempo, descoberta do mundo. Isso nos permite evitar o risco do inconsciente com que a psicanálise deparava desde seu ponto de partida. Se nada há na consciência que não seja consciência de ser, seria possível objetar, com efeito, que tal escolha fundamental necessita ser escolha *consciente*; poderemos afirmar, precisamente, que somos conscientes, ao ceder à fadiga, de todas as implicações que este ato pressupõe? Responderemos que somos perfeitamente conscientes delas. Só que esta consciência mesmo deve ter por limite a estrutura da consciência em geral e da escolha que fazemos. No que concerne a esta última, devemos insistir no fato de que não se trata, de modo algum, de uma escolha deliberada. E isso, não porque seja menos consciente ou menos explícita do que uma deliberação, mas, pelo contrário, porque é o fundamento de toda deliberação e porque, como vimos, uma deliberação requer uma interpretação a partir de uma escolha originária. Portanto, é necessário evitar a ilusão que transformaria a liberdade original em que *posicionamento* de motivos e móveis como *objetos*, e depois em uma *decisão* a partir desses motivos e móveis. Muito pelo contrário, uma vez que haja motivo e móbil, ou seja, apreciação das coisas e estruturas do mundo, já há posicionamento de fins e, por conseguinte, escolha. Mas isso não significa que a escolha profunda seja, portanto, inconsciente. Identifica-se com a consciência que temos de nós mesmos. Como sabemos, esta consciência só pode ser não-posicional: é nós-consciência,

as essências intramundanas ao transcender o mundo rumo às suas possibilidades próprias” (SN, p. 542), ou seja, somos um existente que apreende a liberdade em ação no mundo, enfim minha liberdade está em questão o tempo todo, em movimento e só o deixa de ser, quando a vida sessa. “O homem não é senão o seu projeto, só existe na medida em que se realiza, não é portanto nada mais do que o conjunto dos seus atos, nada mais do que a sua vida” (EH, p. 267). O homem cria a si mesmo, por meio do pensamento e da escolha fundamental: “sou responsável por mim e por todos, e crio uma certa imagem do homem por mim escolhida; escolhendo-me, escolho o homem” (EH, p. 246), ou seja, nas escolhas, não se escolhe somente a si mesmo, mas sim a humanidade inteira. Não como se existisse uma natureza humana, predeterminada, mas sim uma condição de existência humana que se dá no ato de estar-no-mundo. Com as escolhas, escolhe-se como deve ser o homem, como deve ser a humanidade e, assim, une-se aos demais homens em situação no mundo. Por isso mesmo não há saída, não se foge da liberdade, ela surge como fatalidade da condição humana, o homem é livre, o homem é liberdade. Dessa forma, lança-se ao projeto de ser, para dar sentido, significado às coisas, ao mundo, rumo à transcendência.

A realidade humana, ou a consciência, é perpétuo projeto de fundamentar a si mesma por meio da negação do mundo, do que está posto, das imposições, para transcender e constituir-se em relação com o mundo possível, sendo sempre possibilidade de ser outro mundo, outra realidade, modificada pela ação do homem no mundo, porque *ser é agir*. Para Sartre a consciência, em vez de ser, é fazer-se, criar-se, já que não está dada, não tem essência, é existência, é espontaneidade, invenção constante. A consciência não é depósito, não tem conteúdo, é vazia, é um lançar-se para fora de si. Nesse sentido, fazer é tão importante como ser, e a filosofia sartriana constituiu três categorias básicas da existência humana: ter, fazer e ser. Essas categorias levam à esfera do fazer, da criação, da ação. A consciência não pode assumir uma atitude de passividade, de contemplação espectadora, ao contrário é movimento de fazer e fazer-se outra, de autotransformação de si e do mundo. É intenção, é ação que é revelação, que permite vislumbrar, conhecer, desejar, perceber, imaginar,

pois não se distingue de nosso ser. É, uma vez que nosso ser é precisamente nossa escolha originária, a consciência (de) escolha é idêntica à consciência que temos (de) nós. É preciso ser consciente para escolher, e é preciso escolher para ser consciente. Escolha e consciência são uma só e mesma coisa” (SN, p. 569).

relacionar-se com o mundo, que permite recuar, se retirar de uma situação para vê-la, compreendê-la, transformá-la.

A liberdade é essencialmente criativa. Na sua incessante atualização a pessoa deve escolher, optar, e optando, necessariamente se compromete. Fenomenologicamente falando, a consciência é sempre reveladora daquilo que é, a consciência é sempre uma consciência de algo (intencionalidade). Da mesma maneira, a própria liberdade é sempre liberdade para algo. Não existe liberdade sem objeto, como também não existe a consciência sem ser consciência do mundo (Giles, 1975, p. 351).

O homem descobre que essa inquietante liberdade está em si, é si mesmo, então, dá-se conta de estar *condenado à liberdade*, de agir e transcender diante das determinações postas e impostas cotidianamente. Afirma-se humano, sendo homem dia após dia, pois “tudo o que acontece no mundo acontece por meio do homem e que cada um é um homem total, que, ao mesmo tempo, toma consciência de que existe só enquanto age” (Góis, 2008, p. 78). À medida que escolhe livremente e age no mundo, o homem modifica-se e se constitui, constituindo o mundo e a sociedade e ao mesmo tempo a si mesmo. Somente a morte põe fim a essa constituição que é o homem. Somos os únicos responsáveis pelos rumos que damos às nossas vidas, por nossas ações, condutas, comportamentos, atitudes e reações nas mais variadas situações. Liberdade e responsabilidade demarcam e apontam para a necessidade de luta constante com o mundo que temos, na busca de superá-lo e constituir outras condições para a vida humana em defesa da liberdade e da dignidade humana.

São as repercussões reais vividas pelo homem que marcam os vínculos da imaginação, do sentimento e da ação, ou seja, fundada nos vividos da existência que a vida imaginante, afetiva e ativa mobiliza-se, articula-se rumo ao possível, à transformação, à transcendência. O imaginário projeta a vida na sua totalidade existencial pois, ao imaginar, a consciência põe o real como irreal, como uma totalidade possível. “A condição de possibilidade de uma consciência imaginante é, portanto, sua liberdade; mas esta só é possível ‘em situação’” (Coelho, 1978, p. 235). É a consciência imaginante que permite ao homem opor-se às situações que ele mesmo não criou, rejeitando-as e transformando-as, pois é a imaginação, produção do irreal, que constitui outras possibilidades transcendentais de ser e estar-no-mundo para o homem.

Somos totalmente mobilizados pelo imaginário, pela possibilidade da criação, da invenção de outra condição de vida, de projeto futuro da existência. É essa condição que nos põe em direção à um vir-a-ser. A consciência imaginante, tem fundamental, importância para a vida humana porque ela nos põe como não-ser, possibilidade sempre viva de vir-a-ser. O mundo do imaginário, do futuro não é o da necessidade, do imediato, da previsibilidade utilitária, do controle pragmático, ao contrário não é determinado, sem previsibilidade, pura espontaneidade e por isso mesmo fascina o homem, cativa-o, abre caminhos, faz-se possibilidade sempre. Percebe-se que a liberdade não se dá no mundo imaginário, mas sim na dinâmica da ação, que motiva o movimento do objeto irreal à realização dele como um possível. A liberdade se põe na ação do homem no mundo, ao realizar-se no reino do vir-a-ser, constituído pelo imaginário. E a educação, importante dimensão social da vida em sociedade, tem muito a pensar, elaborar e contribuir nessa realização.

Capítulo 3

Imaginação e liberdade: condição primordial da ação educativa

No conjunto de sua obra, Sartre traz proílicas contribuições para a compreensão da sociedade, da ciência, do conhecimento e, especialmente, da realidade humana, porém não escreveu nenhum estudo sobre a educação. A leitura de sua obra, certamente inquieta as mentes que pensam a educação. Este capítulo propõe pensar a educação à luz da teoria fenomenológica de Sartre, visando recriar as ações educativas institucionalizadas, defendendo a ideia, sempre viva de que somente numa sociedade em que os humanos são politicamente livres, as atividades do pensar, do agir, do ser-homem-no-mundo e do imaginar podem assumir sua plenitude e desenvolver suas potencialidades.

A fenomenologia busca o fundamento, a essência das coisas, dos fatos, dos acontecimentos e do conhecimento verdadeiro, e para isso faz o movimento de *voltar às coisas mesmas*. O conhecimento científico, com o que se trabalha nas instituições educativas, se constitui por conceitos e definições prontas e acabadas. Para conhecer algo é preciso vê-lo intelectivamente, pelo exercício do pensamento, da racionalidade, rompendo com o senso comum, com o puramente empírico, a opinião, o dado e fazer dele, somente ponto de partida. Por meio da dúvida, do questionamento das coisas e dos problemas, é preciso caminhar rumo a ultrapassá-los na busca primeira do entendimento, a encontrar meios de superação da realidade.

A educação que se pretende fenomenológica, comprometida com a constituição da humanidade do homem, fundada no rigor do conhecimento, abre-se às múltiplas dimensões do real, ao mundo e à liberdade. Compreendendo a fenomenologia como o “método de apreensão das essências e da constituição da filosofia como ciência rigorosa e, portanto, voltada para a fundamentação de todo e qualquer saber com a pretensão de validade universal” (Coelho, 1999, p. 63), educa com base naquilo que Sartre em sua filosofia defende como a possibilidade do humano realizar-se, a imaginação. E a possibilidade de imaginar, somente se dá à consciência livre, em relação a toda a realidade particular. A liberdade se define pelo simples fato do homem ser uma

realidade lançada ao mundo, um estar-no-mundo que ao mesmo tempo o constitui e o nadifica. Assim, se realiza em situação, motiva a constituição do irreal, negação do instituído, ao pensar outro mundo, outros objetos. É um duplo nada, em relação ao mundo e a si mesma. Portanto a condição primordial de ser consciência imaginante é ser livre, ser consciência de alguma coisa que "por isso mesmo constitui-se ela própria diante do real e a cada instante o ultrapassa porque ela só pode ser enquanto 'estiver-no-mundo', quer dizer, vivendo sua relação com o real como situação" (*I^{rio}*, p. 242).

O imaginário, inseparável da educação cria sentimentos diante do real, que desencadeiam ações e possibilidades⁶⁷ de transformação. Partindo da concepção de que o imaginário é o futuro da ação e de que o ato de educar é uma transformação, funda-se, então, uma educação que não marginaliza esse imaginário. É, pois no projeto humano que se constitui o futuro da ação, daí afirma-se uma educação fundada no imaginário. Não esquecendo jamais de que "o homem é, antes de mais nada, um projecto que se vive subjectivamente" (*EH*, p. 243), não é um objeto ou um corpo biológico que podemos programar, comandar como se fosse pura massa genética. Desse modo, a educação entendida no seu sentido mais amplo, o da formação humana comprometida com a humanização do homem e da sociedade, faz-se na realização da excelência da virtude humana imersa na concretude da existência, do real, num fazer constante que envolve a dúvida⁶⁸ e questionamento, pensamento e ação, criação e recriação, na busca do conhecimento e da superação do que está posto. Essa educação não é treino, reprodução, adestramento ou doutrinação, mas pensamento e ação. Compreende o

⁶⁷ "O possível nos surge como uma propriedade dos seres. Só depois de olhar o céu decretarei 'é possível que chova', e não entendo aqui o 'possível' como 'sem contradição com o presente estado do céu'. Esta possibilidade pertence ao céu como uma ameaça, representa um transcender das nuvens que percebo rumo à chuva, e tal transcender é transportado pelas próprias nuvens, o que não significa que será realizado, mas apenas que a estrutura de ser da nuvem é transcendência para a chuva. A possibilidade é dada aqui como pertencente a um ser particular, do qual é um *poder*, como bem indica o fato de nos referirmos indiferentemente a um amigo que aguardamos: 'É possível que venha', ou 'ele *pode* vir'. Assim, o possível não poderia ser reduzido a uma realidade subjetiva. Também não é anterior ao real ou ao verdadeiro, mas é propriedade concreta de realidades já existentes. Para que a chuva seja possível, é necessário que haja nuvens no céu" (*SN*, pp. 149-150).

⁶⁸ "A dúvida aparece sobre o fundo de uma compreensão pré-ontológica do *conhecer* e de exigências concernentes à verdade. Esta compreensão e essas exigências, que conferem à dúvida toda a sua significação, comprometem a totalidade da realidade humana e seu ser no mundo, pressupõem a existência de um *objeto* de conhecimento e dúvida, ou seja, uma permanência transcendente no tempo universal; portanto, a dúvida é uma *conduta* que representa um dos modos de ser-no-mundo da realidade humana" (*SN*, p. 215).

imaginário como possibilidade da ação livre e engajada⁶⁹, profundamente comprometida com o humano, com o que se realiza como movimento perpétuo entre o instituído e o instituinte, o real e o irreal, o existente e o inexistente, enfim, entre o que somos e o *vir-a-ser*.

A fenomenologia recusa a perspectiva analítica que fragmenta e descreve a realidade, os fenômenos humanos, os processos e, portanto, também a educação, a escola, a universidade, o ensino e a aprendizagem, como se as partes e os aspectos existissem em si e por si mesmos enquanto peças em aulas de anatomia. Não pensa o homem como mero corpo ou espírito, indivíduo ou ser social, mas o apreende enquanto totalidade, valorizando o corpo, a inteligência, a imaginação, a emoção, o desejo, enfim, todas as dimensões de sua existência. Resgatando a dignidade, a importância e a razão de ser da imaginação e da emoção, vilipendiadas na história da filosofia e na própria ciência, Sartre as afirma como expressões do homem enquanto totalidade sintética, formas concretas de o homem existir e se realizar e, portanto, constitutivas de sua realidade, sendo impossível uma consciência que não imaginasse ou não se emocionasse. O homem é livre porque imagina e imagina porque é livre e sem a liberdade ficaria preso aos determinismos do mundo, às relações de causa e efeito e aos limites da atitude natural, sem condições de atingir o nível transcendental, o sentido, a essência do real (Coelho, 1999, p. 88-89).

A educação, que se faz nessa concepção, nega qualquer forma de reducionismo, simplificação ou facilitação; prima pelo rigor, o saber, a linguagem clara, a ação coerente. Instiga-nos a pensar, a questionar, a criar formas novas de agir diante das coisas do mundo, possibilitando-nos projetar outras condições de vida, de ser e de estar no mundo. A consciência sendo um vazio, um deslizar-se rumo à alguma coisa pura intencionalidade, contesta a fragmentação dos conceitos, disciplinas, centrada nos resultados das avaliações, enfim a aparência e a superficialidade. Ao intencionar a educação busca seu sentido, a apreensão dos seus aspectos fundamentais que a afirmam como dimensão social e humana, distinguindo o superficial do essencial, fazendo-nos *voltar às coisas mesmas*. Não tendo conteúdo, nem interioridade, a consciência não tem posse, nem apropriação do conhecimento; mantém com o mundo, com o saber, com as letras, as artes, a psicologia e as ciências, uma relação, um movimento que busca o

⁶⁹ As expressões *engajada*, *engajamento* se dão no sentido sartriano de que: “Quando dizemos que o homem se escolhe a si, queremos dizer que cada um de nós se escolhe a si próprio; mas com isso queremos também dizer que, ao escolher-se a si próprio, ele escolhe todos os homens. Com efeito, não há dos nossos actos um sequer que, ao criar o homem que desejamos ser, não crie ao mesmo tempo uma imagem do homem como julgamos que deve ser. Escolher ser isto ou aquilo, é afirmar ao mesmo tempo o valor do que escolhemos, porque nunca podemos escolher o mal, o que escolhemos é sempre o bem, e nada pode ser bom para nós sem que o seja para todos [...] Assim, a nossa responsabilidade é muito maior do que poderíamos supor, porque ela envolve toda a humanidade” (EH, pp. 244-245).

sentido do existente, passando pela dúvida, ensino, aprendizagem, leitura, exercício intelectual, elaboração e linguagem. É ato da realidade humana que cria e recria o saber, o conhecimento, a ciência. Dessa forma, a consciência, realidade humana, é liberdade e possibilidade viva de superação da educação que forma para a adequação e para a aceitação de uma verdade teórica ou ideológica preestabelecida.

Ao tirar da consciência toda e qualquer forma de materialização, ou conteúdo⁷⁰, Sartre nos faz pensar, também a ideia, muito comum à educação escolar, de que a consciência pode ser preenchida com os conteúdos, ou com o conhecimento das humanidades e das ciências. O saber, então, jamais pode ser “um conjunto de informações a serem transmitidas aos estudantes, mas uma pergunta sempre retomada sobre o sentido e a gênese do saber em geral e de cada saber em especial, uma interrogação sobre seus fundamentos, pressupostos e implicações” (Coelho, 1999, p. 94).

Em Sartre "conhecer é fazer-se outro" (SN, p. 214), pois o conhecimento é um modo de ser da consciência, não é a consciência. "Conhecer não é uma relação estabelecida *a posteriori* entre dois seres, nem uma atividade de um desses seres, nem uma qualidade, propriedade ou virtude" (SN, p. 236), ou seja, o conhecimento se dá com e nos vividos, na experiência de ser e de fazer, de criar e recriar significados e sentidos, não é uma relação de dois seres, em que um ativo age sobre o passivo. O conhecer existencial, exige a participação da realidade humana que se lança, projeta-se sobre o mundo, vai além de si, rumo ao que não é si própria. Se a consciência só existe em função de um objeto que está fora dela, então conhecer é lançar-se rumo aos objetos, ao mundo, é implicar-se numa relação sujeito-objeto. A consciência é que dá sentido ao mundo, caso contrário seria um inerte profundo. "A consciência permanece sozinha e vazia, se o homem não tiver a coragem de fazê-la viver, de engajá-la num projeto" (Giles, 1975, p. 318).

⁷⁰ "O primeiro passo de uma filosofia deve ser, portanto, expulsar as coisas da consciência e reestabelecer a verdadeira relação entre esta e o mundo, a saber, a consciência como consciência posicional *do* mundo. Toda consciência é posicional na medida em que se transcende para alcançar um objeto e ela esgota-se nesta posição mesma: tudo quanto há de *intenção* na minha consciência atual está dirigido para o exterior, para a mesa; todas as minhas atividades judicativas ou práticas, toda a minha afetividade do momento, transcendem-se, visam a mesa e nela se absorvem" (SN, p. 22).

O conhecimento se dá na relação humana estabelecida com as coisas do mundo, a estrutura do mundo, a significação, a transcendência rumo às coisas, tudo isso compõe o ato de conhecer existencial sartriano. Essa filosofia põe o homem como o único responsável pelos seus atos no mundo, inclusive do ato de conhecer, de imaginar, de pensar, de perceber, de fazer-se no mundo, como exercício incondicional de sua liberdade. E ser livre, é saber-se livre, é conhecer sua liberdade, é fazer-se a própria liberdade em ação. Se "nada tem sentido a não ser aquele que a consciência lhe dá. Se o homem não escolhe, se ele não aceita seu papel que é sempre de pensar esclarecer um objeto exterior, ele permanece indefinidamente diante da angústia de existir" (Giles, 1975, p. 319), por isso mesmo, é preciso assumir seu lugar de constante inquietação de saber, de agir, de conhecer, que não pode jamais ser de intérprete da realidade dada. A consciência no mundo é projeto, lança-se sobre, é um deslizar rumo a, e isso a constitui inevitavelmente inquieta, "criadora dos sentidos das coisas, a vida humana é, por natureza, esforço perpétuo" (Giles, 1975, p. 319), busca de sentido e significados. Não é ser, é sim liberdade de ser, de perceber, de sentir, de imaginar, de fazer, de desejar, de pensar, de conhecer, de estar-no-mundo.

Tendo a consciência como o deslizar a alguma coisa, compreende-se que a consciência cognoscente é sempre conhecimento de seu objeto, em permanente relação com o mundo. Aprender e ensinar são atos da consciência cognoscente rumo ao saber, atos esses mediados pela cultura, pela história, pela linguagem, pela liberdade individual e coletiva dos homens, pelo psíquico, enfim pelo real e pelo imaginário. Daí a necessidade de repensar o que temos como ato educativo, especialmente, em nossas escolas e universidades, que mais têm atendido às premissas do mercado, fazendo da instituição educativa uma fábrica, produção em série de resultados, transformando o saber em produto. O sistema educacional e as instituições educativas ainda têm insistido no condicionamento dos comportamentos, na padronização dos conteúdos, no treinamento da aprendizagem, o que leva à alienação e à passividade, negando a condição humana que é de ser livre. Aliás, a liberdade é condição ontológica de toda e qualquer ação humana, e não é diferente com a educação, que é expressão da liberdade e da humanidade de cada um e de todos os homens no processo de constituição desses mesmos homens, de sua liberdade e de sua humanidade.

Uma educação que se realiza *na e pela* liberdade possibilita ao homem, e à sua consciência, ou seja, à realidade humana, afastar-se do mundo e imaginar o que não

existe, alguma coisa diferente do que está posto. Isso só é possível numa formação que se dá pela abertura do ser e do existir. Já afirmava Sartre, em 1968, “a universidade foi feita para formar homens contestadores” (Cohen-Solal, 2005, p. 71), facilmente podemos ampliar e dizer que a educação pode assumir esse compromisso de formar homens contestadores do instituído, propondo outra possibilidade sempre instituinte. Por isso, pode-se afirmar que essa educação é por natureza libertadora e humanizadora do homem. Educar, pensar, ensinar e aprender são atos humanos de liberdade, realizados por homens e para homens livres e marcados pela escolha de serem homens entre homens. Sartre não nos deixa escapar da responsabilidade de sermos livres. A liberdade nos é constitutiva, todos os nossos atos indicam exercício de escolha: mesmo quando não escolhemos, ainda assim escolhemos não escolher. De forma alguma a liberdade pode ser negada na ação de pensar, de educar, de aprender e ensinar de fazer-se humano no mundo. “O homem ligado por um compromisso e que se dá conta de que não é apenas aquele que escolhe ser, mas de que é também um legislador pronto a escolher, ao mesmo tempo que a si próprio, a humanidade inteira” (*EH*, p. 247) não deixa jamais de sentir o peso da responsabilidade de agir no mundo, sendo um homem e, também, a humanidade inteira. Nessa concepção, a educação se dá como rompimento com a reprodução e com a passividade, pois acredita-se em cada ser humano e em seu envolvimento com o pensar, o ensinar e o aprender, como possibilidade de superação dos limites do instituído. Cada um é visto como uma realidade que se faz instituinte e, conseqüentemente, possível de ser repensada, reinventada, recriada, diferente do já existente.

A educação pensada dessa forma é formação e autoformação de todos, de invenção do homem e da sociedade, da defesa de valores humanos da existência coletiva e individual. Essa concepção rejeita qualquer forma de determinismo, segregação ou discriminação, tudo que degrada o homem ou destrói sua liberdade é inaceitável. A natureza e a gênese dessa educação se constituem pela liberdade, pela formação, pela cultura, pelo trabalho, pelo esforço intelectual, que envolve a ética, a justiça, a sociedade, a linguagem e o exercício do pensamento. Visa constituir o homem que age no mundo transformando-o. Esse agir é definido por Sartre como a modificação da “figura do mundo, é dispor meios com vistas a um fim, é produzir 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” (SN, p. 536). Portanto, uma ação lógica, pensada, elaborada, fundada na relação do homem com o mundo comprometido com a coletividade. A ação é sempre intencional e possibilitada pela consciência imaginante que se retira do mundo, negando-o para criar outro como possível, desejável e não realizado, mas possibilidade a se realizar⁷¹. O “ato é uma projeção do Para-si rumo a algo que não é” (SN, p. 539), mas que é sempre um possível, à medida que o homem escolhe agir para sua realização. Isso significa que, “desde a concepção do ato, a consciência pode se retirar do mundo pleno do qual é consciência e abandonar o terreno do ser para abordar francamente o do não-ser” (SN, p. 537), fazendo-se imaginante e projetando um possível de ser, um inexistente como existente⁷². Na concepção de nossos atos, há já a escolha que é comprometimento⁷³ com algo que se decidiu realizar, a escolha é o que nos separa da realização dos possíveis, ela faz com que o que projetamos se anuncie e possamos vê-lo como inexistente-existente. “Escolher é fazer com que surja, com meu

⁷¹ “O termo que melhor nos parece significar essa relação interna entre conhecer e ser é "realizar", que há pouco usamos, com seu duplo sentido ontológico e gnosiológico. Realizo um projeto na medida que lhe dou ser, mas *realizo* também minha situação na medida que a vivencio, que a faço ser com meu ser; "realizo" a grandiosidade de uma catástrofe, a dificuldade de um empreendimento. Conhecer é *realizar* nos dois sentidos do termo. É fazer que haja ser tendo-de-ser a negação refletida deste ser: o *real* é *realização*” (SN, pp. 241-242).

⁷² “Para que uma consciência possa *formar imagens*: é preciso que tenha a possibilidade de colocar uma tese de irrealidade. Mas convém tornar ainda mais precisa essa condição. Para a consciência, não se trata de modo algum de deixar de ser consciência *de* alguma coisa. Faz parte da própria natureza da consciência ser intencional, e uma consciência que deixasse de ser consciência de alguma coisa deixaria por isso mesmo de existir. Mas a consciência deve poder formar e colocar objetos afetados por um certo caráter de nada em relação à totalidade do real. Lembramos, com efeito, que o objeto imaginário pode ser colocado ou como existente, ou como ausente, ou como existente em outra parte, ou não ser colocado como existente. Constatamos que a característica comum a essas quatro teses é que todas abrangem a categoria de negação, embora em graus diferentes. Desse modo, o ato negativo é constitutivo da imagem. [...] a totalidade do real, na medida em que é apreendida pela consciência como uma *situação* sintética para essa consciência, é o mundo. A condição para que uma consciência possa imaginar é, portanto, dupla: é preciso ao mesmo tempo que possa colocar o mundo em sua totalidade sintética e que possa colocar o objeto imaginado como fora de alcance em relação a esse conjunto sintético, ou seja, colocar o mundo como um nada em relação à imagem. Decorre claramente disso que toda criação imaginária seria totalmente impossível para uma consciência cuja natureza fosse precisamente de estar ‘ambiente-do-mundo’” (*I^{rio}*, pp. 238-239).

⁷³ “estamos perpetuamente comprometidos em nossa escolha, e perpetuamente conscientes de que nós mesmos podemos abruptamente inverter essa escolha e ‘mudar o rumo’, pois projetamos o porvir por nosso próprio ser e o corremos perpetuamente por nossa liberdade existencial: anunciamos a nós mesmos o que somos por meio do porvir e sem domínio sobre este porvir que permanece sempre *possível*, sem passar jamais à categoria de *real*. Assim, estamos perpetuamente submetidos à *ameaça* da nadificação de nossa atual escolha, perpetuamente submetidos à ameaça de nos escolhermos - e, em consequência, nos tornarmos - outros que não este que somos. Somente pelo fato de que nossa escolha é absoluta, ela é *frágil*; ou seja, estabelecendo nossa liberdade por meio dela, estabelecemos ao mesmo tempo a possibilidade perpétua de que nossa escolha converta-se em um *alguém* preterificado por um *além* que serei” (SN, p. 573).

comprometimento, certa extensão finita de duração concreta e contínua, que é precisamente a que me separa de meus possíveis originais” (SN, p. 574), ou seja, quando escolho me comprometo com a realização dessa escolha continuamente, mas limitado pela minha situação no mundo. Assim, Sartre considera que “liberdade, escolha, nadificação e temporalização constituem uma única e mesma coisa” (SN, p. 574).

É na escolha pelo agir engajado, transformador, comprometido com a modificação geradora de transformação, que a educação se interessa. Ao se fazer *na e pela* liberdade, de cada um e de todos, a educação será ato livre e engajado na constituição de homens melhores. Melhores no sentido do reconhecimento da diferente, do diverso, da justiça, do saber, do respeito, da ética, enfim, da con-vivência humana, social. Ao questionar a constituição do homem e de sua situação no mundo, o problema educacional abrange as dimensões do mundo e não só do Ministério da Educação, das Secretarias Estaduais ou Municipais de Educação, dos Prefeitos e Governadores, do Professor ou do Estudante, do âmbito da Economia ou da Tecnologia. A educação é um fenômeno humano, uma atividade, uma experiência originalmente humana “é mesmo uma experiência universal e exclusivamente humana: todos os homens se educam e só eles o fazem” (Rezende, 1990, p. 46). Escolhemos livremente nos educar, e assumimos essa ação de forma engajada, comprometida com nossa sobrevivência no mundo. Não podendo, jamais, assumi-la como ato de inculcação ou internalização de conhecimentos, mas como ato de lançar-se para o objeto, de movimento, de busca permanente do sentido do existente, do conhecimento, do saber, da ciência.

A filosofia sartriana busca a compreensão da realidade humana e a apreensão do seu sentido e como é vivida em situação no mundo, tudo isso diz respeito diretamente à educação que é atividade humana. “Tanto os indivíduos como os grupos, a família e a sociedade, a história e o mundo, estão implicados na estrutura do fenômeno educacional” (Rezende, 1990, p. 46). Na dimensão filosófica aqui proposta, a questão educacional tem as dimensões do mundo, logo é movimento de elaborar e reelaborar, criar e recriar a todo momento. Como atividade humana que se faz pelo questionamento, pela autonomia⁷⁴ do pensar e do agir, ajuda os homens a sair da

⁷⁴ “A formação do homem deve visar à autonomia e não à transmissão de conteúdos, negando processos superficiais, banalizados ou operacionalizados como ocorre no campo da tecnologia, que por meio do computador ou da televisão, ensina utilizando-se de imagens e sons. Essa ação é meramente técnica,

inércia, da repetição automatizada das coisas da vida. Pôr questões ao homem, à vida, à cultura, à sociedade e a si própria é fundamental à educação, que ao se questionar abre possibilidade para se recriar e pensar outra forma de elaborar uma formação que se renova em cada um e em todos. Faz-se, nesse sentido, como projeto de humanização do homem que deixa de ser passivo para ser ativo, em situação na história e na cultura.

Outra forma de pensar, com Sartre, a questão do engajamento e do compromisso necessário à educação é pelo seu posicionamento ético-político ao longo de sua vida e como intelectual. Mészáros [1930-2017] em seu livro sobre nosso autor pergunta:

Como é possível que um indivíduo sozinho, tendo a caneta como única arma, seja tão eficiente como Sartre – e nisto ele é único – numa época que tende a tornar o indivíduo completamente impotente? Qual o segredo desse intelectual que desafia, com orgulho e dignidade imensos, toda e qualquer instituição que se interponha entre ele e a realização dos valores que preza? (2012, p. 22).

E, de fato, Sartre foi um homem engajado com seu tempo, viveu e experienciou o mundo por meio da filosofia, da literatura e da política. Presença viva de ser-em-situação engajado. Segundo Cohen-Solal (2005), apesar de ter sido um homem polêmico, para muitos, era considerado uma referência ética. Foi um professor excepcional, teve grande impacto na vida de seus alunos, “as testemunhas mais calorosas, os primeiros que insistiram em transmitir-me o impacto de um excepcional pedagogo chamado Jean Paul Sartre, foram seus alunos, todas as turmas de seus alunos” (Cohen-Solal, 2005, p. 67). Sartre começou a ministrar aulas em 1931 e desde o início de sua atividade docente foi um professor desafiador. Diziam seus alunos que ele tinha uma prática pedagógica nova “desafiava todas as práticas, todos os hábitos, todas as administrações, todas as convenções, que era igualmente uma máquina de subversão contra a autoridade e a hierarquia dos estabelecimentos nos quais ensinava” (Cohen-Solal, 2005, p. 67). Não era um professor de filosofia, mas acima disso, um homem que

informa desprezando o ato investigativo do ensinar, do pesquisar, da leitura, do sentido do processo humano formativo, da intelectualidade, apresentando uma forma de agir e de pensar imediata, operacional e superficial. Ao contrário dessa ideia que privilegia o rápido, o imediato e o digital precisa-se pensar em ir além da informação, e formar pessoas que pensam a sua formação, busquem o sentido das ciências e das questões que dizem respeito à vida. Pessoas assim formadas não tiram conclusões precipitadas ou banalizam conceitos, mas sim compreendem a investigam rigorosamente as questões que ajudarão a compreender o mundo em que vivemos.” (Almeida, 2013, p. 63).

fazia com que o mundo tivesse sentido para ele e para seus alunos. Um deles, o arquiteto Jean Balladur afirmou sobre Sartre: “é um homem para o qual a ideia do mundo é indissociável da marcha do mundo; para o qual o mundo tem, portanto um ‘sentido’. Esse sentido, ele não apenas o penetra pelo pensamento, mas o encarna em sua própria subjetividade” (Cohen-Solal, 2005, p. 70).

Com esse comportamento original, autêntico e altamente inovador em sua época, Sartre não nos mostra uma técnica pedagógica a ser seguida, um método didático infalível, ou um modelo didático-pedagógico capaz de salvar a educação. Simplesmente foi um filósofo, fazendo e vivendo a filosofia engajada, pois “sua maneira de ‘ser’ era engendradora, por sua maneira de pensar a realidade” (Cohen-Solal, 2005, p. 70). Trazia sempre a possibilidade e a necessidade de ser questionado em seu saber, defendia a ideia de que os colegas ou alunos mais experientes estivessem presentes em suas aulas, com a finalidade de que, “o professor saiba que é julgado ao mesmo tempo que julga. Tudo está aí: se quem julga, não é ele próprio julgado, não há verdadeira liberdade” (Cohen-Solal, 2005, p. 78), ou seja, desejava questionar e ser questionado. Sartre não cansou de afirmar o homem como projeto, inacabamento que procura se definir constantemente, aprendendo e ensinando a sermos homens entre homens. Para ele a única maneira de aprender seria assumindo a postura de busca pelo saber, contestando continuamente o que está posto, porque o conhecimento e o saber também são inacabamento, fazem-se com e pela realidade humana.

Como pedagogo, Sartre lançou-se deliberadamente numa prática que poucos ousam instalar com tanto atrevimento e coragem. Revisando de maneira radical todos os *a priori* da cultura tradicional, ele afirmou o primado da situação vivida sobre o arbitrário da tradição e do passado, decretando artificial a organização hierárquica da instituição que ele representava, e impôs seu próprio projeto alternativo sem avisar, primeiro na sala de aula, depois diante dos espectadores reunidos inocentemente à espera de uma cerimônia ritualizada, arquétipo da celebração da tradição, durante a distribuição de prêmios para a qual, em julho de 1931, em razão de sua jovem idade e de sua legitimidade intelectual, recebera o insigne privilégio de pronunciar o discurso de praxe. Como não se deter num dos grandes momentos dessa primeira entrada em cena pública da prática sartiana? (Cohen-Solal, 2005, p. 70-71).

Pensar a educação, em nossa sociedade, não é simples, pois as forças econômicas e políticas têm privilegiado uma educação instrumentalizada, tecnicada, com “foco nos resultados”. O que tem levado à formação de especialistas altamente qualificados do ponto de vista da certificação, da diplomação e da conclusão de graus

escolares, porém destituídos da totalidade, do entendimento das ciências, do saber, daquilo que os constituem como humanos, de sua condição de homens entre homens. As sociedades capitalistas de cunho neoliberal, como é o caso do Brasil, têm intensificado em seus processos formativos a racionalidade técnica e econômica do modo de produção capitalista, o que faz com que a regulação e o controle dos processos estejam acima da emancipação. Esse paradigma altera, de forma irreversível, a possibilidade de criação e de liberdade do pensar e do agir humanos. Transforma conhecimento em informação, linguagem em algoritmo, ciência em técnica, o corpo em mecanismo biomecânico e as relações se tornam virtuais em nome da rapidez, do fácil, o homem se fragmenta e a individuação ganha força, num mercado que se torna o comando da vida.

Nesse paradigma a educação está a serviço do desenvolvimento econômico e, sua organização preza, por currículos prescritivos e organizados para a uniformização da escola e da universidade, por metodologias e técnicas de ensino pragmáticas que fragmentam conhecimento tornando-o mensurável e fácil, por avaliações, reduzidas em provas e testes voltados ao ranqueamento das instituições. A arte, a literatura, a cultura, a produção intelectual, enfim, as humanidades não têm lugar nessa forma de organização educativa que está a serviço da adequação e da manutenção das desigualdades estruturais do capitalismo, intensificando-as e ocultando a irracionalidade presente nas ações que priorizam o atendimento às demandas do mercado e da instrumentalização. Não há, pois, preocupação com o aprimoramento do homem em relação a seu semelhante e à natureza, à medida que a formação que objetiva garantir e melhorar a condição individual da existência, o conhecimento e o saber se tornam meios para ações práticas e utilitárias, em detrimento da dimensão política e econômica. Dessa forma, a vida dos homens se separa do processo histórico, da memória, da liberdade, do questionamento, do sentido e da gênese da ação humana, em favor do contingente, do imediato, do fácil e do rápido.

A economia global deixou-nos todos ligados a vidas que estão distantes de nós. Nossas decisões mais simples como consumidores afetam o padrão de vida de pessoas de países distantes que estão envolvidos na produção de bens utilizados por nós. Nossa vida cotidiana pressiona o meio ambiente global. É irresponsável enterrar a cabeça na areia, ignorando as diversas formas por meio das quais influenciemos, diariamente, a vida de povos distantes. Por conseguinte, a educação deveria nos equipar para que atuássemos efetivamente nessas discussões, considerando-nos como “cidadãos do mundo”, para usar uma expressão consagrada pelo tempo em vez de simplesmente americanos, indianos ou europeus. Contudo, na falta de

conhecimentos básicos adequados relativos à cooperação internacional nas escolas e universidades do mundo, é provável que nossas interações humanas sejam mediadas pelas normas inadequadas da troca comercial, era que as vidas humanas são consideradas principalmente instrumentos de lucro (Nussbaum, 2015, p. 80).

Na contramão desses princípios, propõe-se outra realidade outra condição para a formação. Mesmo numa sociedade em que o modo de produção se dê com ênfase na economia e no mercado, é possível pensar e instituir uma educação que se faça pelo humano, que vise formar não o homem útil, mas aquele que tem compromisso consigo e com todos ao mesmo tempo. Seres humanos que se façam perpetuamente vigilantes da proteção da vida, da liberdade, da política, da palavra, da livre associação de ideias e das práticas religiosas e culturais, enfim, dos direitos fundamentais do homem, componentes essenciais da dignidade humana. Portanto, o trabalho da educação é grande e urgente! É preciso desenvolver junto aos estudantes a experiência formativa do sujeito autônomo que se faz com rigor do conhecimento, leitura e escrita, cultivo das artes, das letras, da ciência, do saber. Tudo isso possibilita o questionamento do sentido da vida coletiva, da educação, das profissões, do ensino, da aula e do saber, caminho imprescindível à autonomia do agir e do pensar, da realidade humana. Nas ações realizadas pelas pessoas, a existência humana vai ganhando sentido, vai se fazendo engajada, compromissada no mundo.

As ações propostas, por uma educação fundamentada na filosofia sartriana, abrange a dimensão mais ampla da realidade humana que é a existência e se desenvolve sobre a tese de que a existência precede a essência, o que significa que não há uma essência predefinida do homem ele não tem uma essência *a priori* que tenha que corresponder, ou seja, é inteiramente responsável do que vir a ser e será em função do que fizer de si mesmo, de suas ações e das escolhas que fizer. É um ser plenamente aberto às possibilidades, é um projeto. “O homem antes de mais nada é o que se lança para um futuro, e o que é consciente de se projetar no futuro” (EH, p. 243). Uma vez lançado ao mundo, é uma infinidade de possibilidades, porém sempre responsável por tudo o que fizer.

A educação detém um papel decisivo no desenvolvimento conjunto da civilização e da existência humana enquanto o projeto social de ambas ultrapassa necessária e concorrentemente o presente, desafiando-o, ou seja, inculcando nele a sua presença superadora. Tal presença será tanto mais ativa quanto mais consciente, isto é, quanto mais despertos – pela práxis educativa – estiverem os indivíduos para essa realidade

evolutiva que, de uma só vez, os ultrapassa, os atinge e os solicita, apelando à sua participação num projeto que, sendo coletivo (muito embora possa ser concentrado no sujeito singular), implica a adesão pessoal. Favorece ao mesmo tempo e desta forma a realização histórica das sociedades e de cada homem tomado como um indivíduo nelas integrado. E é dessa maneira que entendemos a noção de educação-revolta: uma prática educativa e pedagógica que leva o indivíduo a ultrapassar, negar ou modificar os limites da sua própria condição, a saber: necessidade de estar no mundo, de aí estar com os outros e de ser mortal. 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. Nestas circunstâncias, todo o projeto existencial e educacional, sem prejuízo de ser individual, desfruta de um valor universal (Lima, 2004, p. 138).

Muitas vezes, o que se tem observado no cotidiano da escola e das políticas de educação escolar é o predomínio da técnica, da instrumentalização e a supervalorização do resultado, pondo-o no centro de suas preocupações e ocupações. A intensificação dos processos organizacionais e gerencialistas têm marcado fortemente a escola e os sujeitos ali envolvidos. O que reforça a ideia já preconizada por Althusser de que o aparato escolar – assim como a igreja, família, imprensa – por meio da ação do Estado, torna-se agente de reforço e reprodução da desigualdade social. Para esse autor, a escola é "o aparelho ideológico do Estado que assumiu a posição *dominante* nas formações capitalistas maduras, após uma violenta luta de classe política e ideológica" (1985, p. 77). Assim, jamais se pode aceitar o discurso ideológico e ilusório de que a escola seja neutra e cumpra a função de transmissão dos conteúdos de ensino de forma competente e eficaz. Essa afirmação, muito repetida e reproduzida nos dias atuais, pelos conservadores e neoconservadores da ordem social e econômica, engendra um mecanismo de controle social e dissemina a falsa ideia de uma escola universalmente aceita, desprovida de ideologia; em que os professores respeitando a liberdade e a consciência das crianças e jovens que lhes são docilmente confiados pelas famílias, proprietárias de seus filhos, vão levá-los a conhecer os conteúdos e técnicas de aprendizagem para alcançar a liberdade, a moral e a responsabilidade na vida adulta.

Essas afirmações escondem uma perversa realidade de dominação e de perpetuação dessa dominação no interior da escola, em seu sistema de ensino, nos currículos, nas metodologias de modo geral, uma série de dispositivos e mecanismos sustentam a aceitação, a conformação e a reprodução da desigualdade, tornando a escolarização um elemento ilusório e enganatório de perpetuação intencional da

dominação entre exploradores e explorados, mercantilizando todas as formas de relação ali instituídas. A escola ensina aquilo que está delimitado como necessário e que muitas vezes, nem de longe, situa-se na esfera do bem comum. Geralmente o que se estabelece como necessário a ser ensinado, refere-se a determinados interesses, e crenças sobre o que deve ser e como deve se manter determinado ordenamento social.

Tendo clareza dessas questões e agindo na contra mão delas, compreendemos a educação como dimensão constituinte da realidade humana, afirmando a necessidade e o compromisso de fazer com que ela transcenda a reprodução social e o controle ideológico dos conhecimentos postos como padrão, que aprisionam o homem nas estruturas sociais enrijecidas pela desigualdade. Dessa forma, é ação transformadora da humanidade, no exercício da interrogação, da criação e do trabalho intelectual, da busca do saber, do conhecimento rigoroso e não apressado pois não é treinamento. Ao contrário exige dedicação, insatisfação e inquietação, que evoca a criação e a recriação do novo, ao pensar outras formas o instituído. No exercício, sempre vivo, de contestar a educação reprodutivista a serviço da adequação, do treino e da repetição, defendemos a ação educativa, que visa formar o homem engajado, responsável por seus atos no mundo, em três dimensões da vida humana: a linguagem, a criação e o compromisso ético, possibilidades da consciência imaginante.

A linguagem⁷⁵, sendo indissociável do homem que nela se encontra imerso, É dimensão imprescindível da educação engajada. "A linguagem é um objecto que me recobre e aonde vou buscar coisas; só depois eu descubro a sua função, que é a de permitir a comunicação" (Sartre, 1970, p. 73). O homem modela seu pensamento por meio da linguagem, elabora seu pensamento, seus sentimentos, suas emoções, seus atos, seus esforços, suas vontades, suas escolhas, seu ser no mundo, a realidade humana. Constitui-se e constitui a todos, influencia e é influenciado, fala e escuta, pensa e age com e na linguagem, base da sociedade humana. A linguagem não é uma mera acompanhante do homem, não está no seu interior, está fora e vai se fazendo como um

⁷⁵ "A linguagem: ela é nossa carapaça e nossas antenas, protege-nos contra os outros e informa-nos a respeito deles, é um prolongamento dos nossos sentidos. Estamos na linguagem como em nosso corpo; nós a sentimos espontaneamente ultrapassando-a em direção a outros fins, tal como sentimos nossas mãos e nossos pés; percebemos a linguagem quando é o outro que a emprega, assim como percebemos os membros alheios. Existe a palavra vivida e a palavra encontrada. Mas nos dois casos isso se dá no curso de uma atividade, seja de mim sobre os outros, seja do outros sobre mim. A fala é um dado momento particular da ação e não se compreende fora dela" (QL, p. 27).

fio que tece a trama do pensamento. A linguagem se constitui a todo momento e na medida em que o homem avança da capacidade de expressão à capacidade de significação⁷⁶. Assim, por exemplo, a dor pode ser exprimida pelo grito, pelo gesto do corpo, porém as palavras, a frase e o enunciado é que traduzirão que significa e o sentido do sentimento de dor. É uma forma puramente humana de comunicação, de reconhecimento de si e do outro, de relação com o mundo, de ação social e política, de pensamento, de criação.

Faz parte da condição humana; é originariamente a experiência que um Para-si pode fazer de seu ser-Para-outro, e, posteriormente, o transcender desta experiência e sua utilização rumo a possibilidades que são minhas possibilidades, ou seja, rumo às minhas possibilidades de ser isto ou aquilo para o outro. A linguagem, portanto, não se distingue do reconhecimento da existência do outro. O surgimento do outro frente a mim como olhar faz surgir a linguagem como condição de meu ser. [...]entendemos por linguagem todos os fenômenos de expressão, e não a palavra articulada, que constitui um mundo derivado e secundário cuja aparição pode ser objeto de um estudo histórico (SN, p. 465).

Entende-se por linguagem, não a palavra e sua estrutura na língua falada ou escrita, mas todas as formas de expressão que são sempre livres, pois é ato de fuga para fora de si mesmo, que expressa sua interpretação do mundo, da realidade. Cada palavra, cada gesto, cada expressão é um vivido do mundo, da vida, da realidade humana, como possibilidade viva da liberdade. Somos livres para nos libertar, ou, pelo menos, tentar nos libertar e a linguagem é uma dimensão dessa possibilidade, pois assim como a imagem não é a soma dos elementos da sensação reproduzida na mente, a linguagem não é a tradução do pensamento pelas palavras. A linguagem participa ativamente do exercício de elaboração e formulação das ideias e do pensamento, e para tanto utiliza da razão, do conhecimento, da percepção, da imaginação e de outras formas da consciência. Como dimensão da existência, a linguagem é experiência humana que se faz no mundo da cultura, das artes dos homens entre os homens.

Dir-se-á que essas diversas tentativas de expressão *pressupõem* a linguagem. Não discordamos. Diremos melhor: elas *são* a linguagem, ou, se preferirmos, um modo

⁷⁶ “o ‘sentido’ de minhas expressões sempre me escapa; jamais sei exatamente se signifique o que quero significar ou sequer se *sou* significante; neste momento exato, eu precisaria ler o pensamento do outro, o que, por princípio, é inconcebível. E, sem saber o que é que realmente expiro para o outro, constituo minha linguagem como um fenômeno incompleto de fuga para fora de mim mesmo. Uma vez que me expiro, não posso mais do que conjecturar sobre o sentido do que expiro, ou seja, em suma, o sentido do que sou, posto que, nesta perspectiva, exprimir e ser identificam-se” (SN, pp. 465-466).

fundamental da linguagem. Porque, se existem problemas psicológicos e históricos acerca da existência, da aprendizagem e da utilização de *tal ou qual* língua específica, não há qualquer problema particular referente ao que denominamos invenção da linguagem. A linguagem não é um fenômeno acrescentado ao ser-Para-outro: *é* originariamente o ser-Para-outro; ou seja, *é* o fato de uma subjetividade experimentar-se como objeto para o outro. Em um universo de puros objetos, a linguagem não poderia de forma alguma ser ‘inventada’, pois presume originariamente uma relação com outro sujeito; e, na intersubjetividade dos Para-outros, não é necessário inventá-la, posto que já é dada no reconhecimento do outro. Pelo simples fato de, não importa o que faça, meus atos livremente concebidos e executados e meus projetos rumo a minhas possibilidades adquirirem lá fora um sentido que me escapa e experimento, eu *sou* linguagem (SN, p. 464-465).

Jamais pode se tratar das questões da linguagem, reduzindo-as ao campo biológico ou psicomotor, pois a linguagem é constitutiva do humano na sua existência como humano. Ela é totalidade composta por um conjunto de fatores articulados entre si: *é* uma criação humana, que se faz instituinte, pois ao mesmo tempo que foi criada, também, cria-nos constantemente; possui estrutura organizada, por meio de um código que produz informação e comunicação.

Dizer que a linguagem é criação remete a tê-la como constituinte da realidade humana, envolvida no ser homem-no-mundo, ser social que cria e recria suas instituições sociais, inclusive a linguagem e as línguas. “O poder que a linguagem tem de interrogar a si mesma é um poder fundado. Isto é, possui raízes não linguísticas” (Josgrilberg, 2002, p. 258), pois é processo e sistema de relações significados e experiências. Falamos, escutamos, lemos, escrevemos, e, por muitas vezes, vivenciamos, experimentamos a linguagem sem mesmo conhecer cientificamente sua estrutura e organização interna, pois a comunicação e a língua se constituem em meio à cultura, no meio do mundo. Entendida assim, a linguagem torna-se meio e não um fim em si mesma, conhecimento, relação com o mundo e com o outro, percepção e sensibilidade, criação e imaginação, liberdade. Portanto, o objeto da linguagem reside fora da própria linguagem, pois ela tem ao mesmo tempo um aspecto social e outro individual, o que faz com que esteja em movimento de estruturação evolutiva ao mesmo tempo em que refaz o instituído. Não se confunde com a língua, que é parte determinada e essencial dela. A língua é um todo em si, um produto social, um conjunto de convenções adotadas e determinadas pelo corpo social, e a linguagem é multiforme, social, fisiológica e psíquica, pertence aos domínios individual e social.

Como estrutura organizada e sistematizada de comunicação, a linguagem é composta por um código linguístico que se constitui pela relação entre signo, significação e coisas. As palavras não são ideias, nem conceitos, mas designações que têm sentido e criam sentido, na medida em que os vividos se fazem. A linguagem é algo que se articula com a consciência, é perpétuo movimento para fora de si mesma, "a palavra é apenas uma baliza; apresenta-se, desperta uma significação, e essa significação não volta nunca sobre ela própria, mas avança para coisa e deixa cair a palavra" (*I^{rio}*, p. 40). O pensamento, a realidade e a linguagem são, pois, indissociáveis. A ação do pensamento está intrinsecamente relacionada à linguagem que significa, dá sentido às coisas, à realidade.

O pertencer à espécie humana com efeito, define-se pelo uso de técnicas muito elementares e genéricas: saber andar, saber segurar, saber julgar o relevo e o tamanho relativo dos objetos percebidos, saber falar saber distinguir em geral o verdadeiro do falso, etc. mas não possuímos tais técnicas desta maneira abstrata e universal; saber falar não é saber pronunciar e compreender as palavras em geral, mas saber falar determinada língua e, com isso manifestar seu pertencer à humanidade ao *nível* da coletividade nacional. Além disso, saber falar uma língua não é ter um conhecimento abstrato e puro da língua tal como os dicionários e as gramáticas acadêmicas a definem: é torna-la minha através das deformações provinciais, profissionais, familiares (*SN*, p. 629).

Uma língua "torna-se minha" no convívio com a cultura, os costumes, os humanos, as palavras pronunciadas e os significados a elas atribuídos. Assim, a linguagem e a língua são fenômenos que envolvem a apreensão do homem em relação ao mundo e a si mesmo. Dá-se pelos sentidos pelos significantes que se produzem na e pela realidade humana. "É somente no interior da frase, com efeito, que a palavra pode receber uma real função designativa; fora da frase, é apenas uma função proposicional (*propositionnelle*), quando não passa de simples rubrica destinada a agrupar significações absolutamente díspares" (*SN*, p. 631), ou seja a palavra em si mesma, não passa de signo, instrumento verbal material da língua, grafemas unidos por uma lógica linguística. O significante é a unidade verbal, um encadeamento organizado de signos, palavras, frases, orações, enunciados que tem por função garantir a comunicação. É um ato constitutivo que se concebe rumo à compreensão da mensagem que visa comunicar, expressar algo. Signo e significante compõem o conjunto das regras, construídas convencionalmente. São elementos imprescindíveis à linguagem e ao conhecimento,

porém são apenas referências materiais e estruturais que compõem a organização linguística. A relação signo-significante é ato de “compreender a palavra à luz da frase [que] é *exatamente* compreender qualquer que seja o dado a partir da situação e compreender a situação à luz dos fins originais” (SN, p. 632). São os signos e significantes que possibilitam a expressão dos significados e nos remetem à intuição das coisas.

A coisa é dada como intencionalidade do significado, não como representação dela. A expressão, a palavra, a frase são portadoras de significados que nos remetem à intuição das coisas sempre situadas, ou seja, o significado está em situação. Compreender o significado e movimento de transcendência, de lançar-se “rumo a possíveis, rumo a fins, e retornar em seguida ao conjunto dos meios organizados para compreendê-los por sua função e seu objetivo” (SN, p. 632). Josgrilberg (2002, p. 258-259), à luz das *Investigações Lógicas*, caracteriza o essencial ao ato de expressão linguística: a intencionalidade como aquela que ao conferir significado ao objeto capta sua idealidade; o signo não funda o significado, ele é fundado na intuição da coisa mesma, também a essência da expressão é fundada e precisa ser elucidada: a expressão nomeia o objeto, mas não é ele próprio, somente remete a ele; a relação que funda o ato de expressão se dá com um termo ou um juízo; a análise linguística limita-se às coisas materiais da linguagem, a intencionalidade busca o fundamento no significado e suas modificações intencionais; a unidade ideal do significado possibilita e exige uma gramática e uma analítica da frase.

Feitas as distinções necessárias, é importante reafirmar que a linguagem é mediação na relação significado e objeto. O conhecimento, a percepção, a imaginação, só são possíveis pela mediação linguística – relação entre signo, significante e significado. O pensamento não pode ser reduzido à língua, mas somente se torna produtor de conhecimento por meio da linguagem, que é bem mais ampla que a língua. A língua é dimensão que potencializa o pensamento. Quanto melhor se tem o domínio da língua, de suas estruturas, de seu uso, de sua história, melhor se faz e se produz o ato de pensar, de julgar, de conhecer, de imaginar, de perceber, de discernir, enfim, de se fazer e estar no mundo. Com a linguagem pensamos ao mesmo tempo em que falamos e escutamos, ela nos possibilita compreender nossos próprios pensamentos e ao mesmo tempo o do outro, que fala conosco. E Sartre afirma que “escutar o discurso é ‘falar com’, não simplesmente porque o imitamos para decifrá-lo, mas porque nos projetamos

originariamente rumo aos possíveis e porque a compreensão deve se estabelecer a partir do mundo” (SN, p. 632-633), ou seja, é preciso constituir a linguagem na relação com sua estrutura linguística, humana e sempre na realidade do mundo que nos cerca. As palavras instigam pensamento e criam significados no cotidiano da arte, da filosofia, das letras, da cultura, da ciência, e da educação. Com a palavra que nos relacionamos com a realidade, com o pensamento, com o outro e com o inexistente, e a linguagem veicula significações, sentidos, evoca recordações, lembranças, cria o novo, suscita possibilidades ainda não existentes. As palavras constituem e criam sentido às coisas, ao mundo.

A linguagem não é descrição ou tradução do pensamento, ao contrário é pensamento em ação, não é representação é constituição de significado e significações. É relação contínua e lógica entre as palavras. A realidade e as significações são inseparáveis da linguagem, e devem suscitar a interação dos fatos, das coisas, das pessoas, das instituições com o pensamento, com as ideias e com os conceitos, por meio das palavras, das frases, dos enunciados, dos textos. Dessa forma, a linguagem deve ser uma dimensão muito cuidada pela educação que se volta ao compromisso social, político, filosófico do homem no mundo.

É falando que fazemos com que haja palavras, não suprimimos com isso as conexões necessárias e técnicas ou as conexões de fato que articulam-se no interior da frase. Melhor ainda: fundamentamos esta necessidade. Mas, para que tal necessidade apareça, precisamente para que as palavras mantenham relações entre si, para que se entrelacem - ou se rejeitem - mutuamente, é preciso que estejam unidas em uma síntese que não proceda de si próprias; eliminemos esta unidade sintética e o bloco ‘linguagem’ desintegra-se; cada palavra volta à sua solidão e, ao mesmo tempo, perde sua unidade, esfacelando-se entre diversas significações incomunicáveis. Assim, é no interior do projeto livre da frase que organizam-se as leis da linguagem; é falando que faço a gramática; a liberdade é o único fundamento possível das leis da língua (SN, p. 634).

Em nossa ação no mundo fazemos uso de objetos e instrumentos os mais variados possíveis para garantir a sobrevivência e satisfazer nossas necessidades como humanos. A língua é uma dimensão instrumental da linguagem que, no cotidiano de nossas ações, se estrutura por um complexo mecanismo voltado às coisas do mundo e à serviço de nossas ações. O que junto à diversidade de elementos aqui discutidos, justifica voltarmos a atenção ao lugar da leitura e da escrita na formação humana. Já que a educação, por sua natureza, é uma atividade histórica, cultural e social de homens,

imediate e diretamente voltada à comunicação, é ato plenamente mediado pela linguagem.

A educação se realiza na relação dos homens com o conhecimento, com o saber e com a cultura, fazendo com que o sujeito vivencie por meio das práticas sociais, sua condição de homem nesse mundo. Nesse sentido a escola, instituição social responsável pelo cultivo do pensar, do saber e do aprender, deve se constituir pela prática educativa que conduz ao pensar diferente, ao olhar por outra ótica a vida a existência pessoal e social. A instituição escolar, da educação infantil ao Ensino Superior, trabalhando nesse sentido possibilitará que o sujeito gire seu olhar e perceba pela autonomia do pensar, do agir e da reflexão, o sentido da excelência do verdadeiro, do belo⁷⁷, do bom e do justo. Isso somente será possível com a apreensão do sentido, do agir humano que busca o conhecimento e o saber como possibilidade de superação, de transcendência. Porém, o sentido, os significados, as significações relacionados ao mundo e às coisas, não se revelam de imediato ao sujeito, não se dão diretamente à percepção física, ou espontaneamente, eles se revelam pela mediação dos signos e símbolos, componentes primordiais da linguagem. A linguagem é o meio que pode propiciar aos humanos o acesso aos sentidos tanto no âmbito individual como coletivo.

A linguagem é pensamento e ação e sua relevância na condição humana é a de possibilitadora do desenvolvimento e da constituição dos sentidos, significados e significações e o compartilhamento desse sentido viabilizado pela comunicação. O processo de comunicação então, se dá de forma intensa e extensa no cotidiano da vida humana, da fala, da oralidade, da escrita e da leitura; é espaço de intercâmbio de significações. Portanto, se a educação visa à apreensão dos sentidos, significados e significações, precisa fazê-la por meio do exercício rigoroso da linguagem. A compreensão da linguagem de forma clara, concisa e coerente, não é campo de domínio puramente técnico dos significantes linguísticos, mas é ato de chegar à significação dos múltiplos e complexos aspectos do real, para poder recriá-los, refazê-los. Para tanto, temos à nossa disposição os textos escritos, a fala os signos, que são decodificados em seus contextos, de forma a elucidar referenciais ao pensar e agir humanos.

⁷⁷ “Cada vez que encontramos um conjunto tal que é estruturado do modo a que cada parte remeta todas as outras ao todo, mesmo se o objetivo não foi a beleza, ele próprio aparece como beleza. [...] Minha adesão ao belo, o modo como vou perceber que é belo é uma atividade” (*Conf.*, pp. 11 e 16).

Para Sartre “uma coisa nomeada não é mais inteiramente a mesma, perdeu a sua inocência. Nomeando a conduta de um indivíduo, nós revelamos a ele; ele se vê” (*QL*, p. 28), portanto a linguagem é ação do homem no mundo. “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 na direção do porvir” (*QL*, p. 28). Então, formar tendo a linguagem como uma premissa para agir no mundo, é formar o sujeito comprometido com sua linguagem como sua condição de elaboração do pensamento, da ação e da transformação do mundo e da realidade humana que é ao mesmo tempo individual e coletiva, porque é de cada um e de todos os homens. Esse sujeito é o escritor engajado sartriano, aquele que “sabe que a palavra é ação: sabe que desvendar é mudar e que não se pode desvendar senão tencionando mudar” (*QL*, p. 29). Então não se contenta em contemplar passivamente o mundo, ao contrário busca a compreensão dessa realidade, para com ela assumir a atitude de mudá-la, imaginando e constituindo outra realidade, outras possibilidades de realidade, de vida. Esse homem é aquele que decidiu desvendar o mundo, o real, “o homem para os outros homens, a fim de que estes assumam em face do objeto, assim posto a nu, sua inteira responsabilidade” (*QL*, p. 29-30), que é de serem homens vivendo entre homens.

Dessa forma, assume todos os riscos e responsabilidades da vida individual e social. Por exemplo, como afirma Sartre, não ignora a lei, pois a lei é palavra escrita é código organizado e desvendado, assim o homem é livre para infringi-la e ao fazê-lo sabe dos riscos que corre. Da mesma forma pode se afirmar sobre as teorias, o conhecimento, as artes, as letras, as ciências, a ética, a moral. Esse homem que fala, lê, escreve, age e se comunica, produz e é produzido com os outros homens, não pode ignorar as coisas do mundo, a realidade produzida na cultura, nos registros escritos, na história, não está isento do compromisso diante das coisas do mundo.

O homem, “uma vez engajado no universo da linguagem, não pode nunca mais fingir que não sabe falar: quem entra no universo dos significados não consegue mais sair” (*QL*, p. 30), pois assume seu lugar no mundo. À instituição escolar cabe pensar uma formação engajada do homem no mundo, um homem que seja compromissado com a obra de cultura que se faz na lucidez e rigor do pensamento e da ação, professores e estudantes envolvidos na iniciação e produção rigorosa e crítica no mundo da cultura e da humanização, com vistas na possibilidade sempre viva de superar o real em todos os lugares, tempos e condições da vida. Na instituição educativa, da infância à vida adulta,

é fundamental que se estabeleça o convívio fecundo com a leitura, a escrita, com os autores, com os livros, com os textos clássicos, pois são imprescindíveis ao cultivo do pensamento criador e ao aprendizado e desenvolvimento da cultura e do saber historicamente produzido pela humanidade. Esse convívio com a obra de cultura propicia aos estudantes outras possibilidades formativas que ampliam suas experiências com a imediatez e o utilitário do mercado e do consumo, das mídias e da tecnologia.

Iniciar os estudantes no mundo da cultura é *convidá-los a caminhar, a fazer a experiência* da leitura, da escrita, do pensamento, da descoberta, da criação, da busca do saber, da formação intelectual ampla e rigorosa; procurar os meios para chegar a esse mundo e aí estabelecer morada, convivência interrogante, amorosa e de amizade na e pela autonomia e liberdade. É formar os estudantes no convívio com as várias manifestações e expressões do engenho humano; com os conceitos, teorias, leis e técnicas, as formas do verdadeiro, do belo, do sublime, do que é bom e ético. É participar da iniciação dos alunos no saber, criando condições para que descubram os segredos, desvendem os mistérios do mundo físico e humano, sem esquecer que que tudo isso, a começar pelo convite, só se efetiva pela *forma* da aula, da relação dos professores e alunos com as obras de cultura, pelo rigor e dimensão interrogante do ensinar e do aprender” (Coelho, 2012, p. 80).

A leitura e o estudo dos textos, dos argumentos, das palavras, da trama, do movimento do pensamento é apelo à liberdade dos homens, no sentido de suscitar a transcendência do instituído, para fazer-lhe instituinte. Na leitura o sujeito é posto frente ao real, por meio da narrativa, da teoria, das letras, das artes e da criação literária como mediação do mundo. Estabelece, então, uma relação entre leitor e escritor em que suas liberdades “procuram e se afetam através de um mundo” (*QL*, p. 63), que constituirá significados, sentidos novos possibilitando outras formas de conhecer, imaginar, perceber as coisas do mundo. O trabalho com os textos, a escrita e a leitura é constitutivo da autonomia intelectual, emocional e cognitiva dos estudantes e professores. Assim, a dúvida será sempre possível e os sujeitos estarão no caminho do agir, da contestação, do pensamento, da escolha, da decisão, do julgamento cuidadoso e rigoroso aliado à reflexão baseada no conhecimento e no saber das teorias, da cultura, da história, da sensatez, enfim, da produção e da realidade humana.

A produção escrita é obra de cultura que possibilita a todos, a qualquer tempo, condição ou contexto histórico, questionar ou confirmar ideias, valores, princípios,

práticas de forma a poder renová-las, conservá-las ou transformá-las com lucidez e coragem. Não é suficiente conhecer os resultados das pesquisas ou as teorias finalizadas prontas e acabadas, mas compreendê-las com rigor e crítica acompanhados do aprofundamento do saber, os conceitos, as teorias, os métodos de investigação, as ciências e a história da criação humana. Assim, “escritura e leitura são as duas faces de um mesmo fato histórico, e a liberdade à qual o escritor nos incita não é pura consciência abstrata de ser livre” (*QL*, p. 62), é a conquista da liberdade que se dá no exercício histórico do agir humano, da escolha de transformar o mundo, os hábitos, os costumes, a razão, o bom senso, os conflitos, a vida. A leitura implica a escrita numa relação de criação e recriação, aceitação e questionamento que é movimento de racionar, imaginar, conhecer e compreender possibilidades formativas e experiências de aprendizagem e de criação humanas.

Em entrevista a Michel Contat, Sartre afirmou: “o artista da linguagem é aquele que dispõe as palavras de tal maneira que, segundo a iluminação que sobre elas dirige, o peso que lhes dá, significam uma coisa e outra, e ainda outra, sempre a níveis diferentes” (*Sit. X*, p. 128). Prima pela capacidade imprescindível ao autor de fazer com que a linguagem utilizada seja produtora de sentido, estímulo ao aprofundamento e conhecimento. De forma que as palavras e os conceitos estejam logicamente ordenados, elucidando o pensamento do autor, ao mesmo tempo em que instiga a imaginação e a ação do leitor.

A riqueza e a diversidade da linguagem são inesgotáveis e constituem possibilidades de compreensão e clareza nas atividades humanas e nas relações sociais. No processo formativo a linguagem é dimensão imprescindível a ser cuidada com rigor, e supõe leitura e escrita atentas, críticas e cotidianamente investigativas, preocupadas com o significado das palavras, dos termos e com as elaborações das frases. Enfim, leitura e escrita que se constituíram como enunciados, orais e escritos, compromissados com o outro, com o pensamento, o conhecimento, o saber, no qual o sujeito se comunica com clareza e compromisso social sempre instituinte do novo, aberto à criação de novas possibilidades. É no convívio com as obras de cultura que se constitui a formação, aberta à possibilidade de instituir outras obras de cultura. Sem leitura, escrita, estudo, debate das ideias como exercício permanente de busca, de questionamento, elevação intelectual raramente se constituirá o saber e a formação, “sem essa disciplina e dedicação, não há escola nem universidade, pois é nessa proximidade que a leitura, o

estudo, escrita, a compreensão e a formação acontecem, se realizam” (Coêlho, 2016, p. 104). Transformar o conhecimento, as coisas da vida humana e da realidade em obra de cultura, exige que “os estudantes aprendam a pensar, a fazer distinções e a compreender as ideias, o mundo a *prâksis*, as criações humanas, a vida em comum, a ética e a política” (Coêlho, 2016, p. 105). Esse processo não é nada simples, fácil ou rápido e imediato, ao contrário, é exigente, lento e mediado pela linguagem, pela postura ética e compromissada, e pela possibilidade da criação.

Inseparável da linguagem, a criação⁷⁸ é sempre possibilidade que surge de nossos atos e que exige o exercício da liberdade. Só podemos criar o novo, questionar o instituído para fazê-lo instituinte se houver condição de nos lançarmos aos possíveis. O inacabamento é marca humana, pois somos possibilidade contínua de criação e recriação de nossa existência. “A criação é um conceito evanescente que só pode existir por meio de seu movimento. Se o determos desaparece”, ou seja, é relação do irreal com o real, é atribuição de sentido a algo: “só pode ser concebida e mantida como passagem contínua de um termo a outro” (SN, p. 722). O ato de criação é ato de liberdade, que se dá diante da reflexão⁷⁹. É ação humana de posse do objeto que, ao ser possuído, é criação contínua, que é Em-si e existe por-si, independente de quem o criou, a relação entre o objeto e seu criador é ideal, “há apenas uma relação ideal entre ela e eu” (SN, p. 722). Os objetos são neutros, é um está-aí, são coisas que têm significação em si mesmas: o livro em cima da mesa, o copo com água, a cadeira. Entretanto ao conferir-lhes sentido, passam a ser livro a ser lido, água a saciar a sede, a cadeira que acomoda o corpo. A realidade humana é permanente criação de sentidos com a finalidade de que a vida seja produzida e supere as condições existentes *rumo à*.

⁷⁸ “A criação é sempre uma tentativa de possuir e de compreender integralmente o que já existe, e é *criação* exatamente porque essa posse e esse saber configuram-se como impossíveis, já que no limite se confundiriam com a visão da unidade real do mundo e entre o sujeito e o mundo.” (Silva, 2006, p. 238).

⁷⁹ “a reflexão é *um ser*, tal como o Para-si irrefletido; não uma adição de ser; *um ser que tem-de-ser seu próprio nada*; não é a aparição de uma consciência nova dirigida para o Para-si; é uma modificação intra-estrutural que o Para-si realiza em si; em suma, é o mesmo Para-si que se faz existir à maneira reflexiva-refletida, em vez de apenas reflexa-refletidora: e esse novo modo de ser deixa subsistir, por outro lado, o modo reflexo-refletidor, a título de estrutura interna primária. Aquele que reflexiona sobre mim não é sabe-se lá qual puro olhar intemporal; sou eu, eu que perduro, engajado no circuito de minha ipseidade, em perigo no mundo, com minha historicidade. Simplesmente, esta historicidade, este ser no mundo e esse circuito de ipseidade, o Para-si que sou, vive tudo isso à maneira do desdobramento reflexivo” (SN, p. 211).

Pela possibilidade criadora do imaginário podemos estabelecer projetos existenciais e pensar outras formas de realidade. Ao ler um romance, contemplar uma obra de arte⁸⁰, enfim, frente ao objeto estético⁸¹, que é um irreal, posso por meio de sua irrealização criar e recriar o real. Só estabelecemos projetos futuros, novas possibilidades, se formos capazes de pôr o irreal que nos levará a sentir, agir em direção a... É a vida imaginária livre que põe os objetos irrealis. A liberdade se dá nessa dinâmica da ação, que ocorre quando o objeto irreal se desloca ao plano da ação possível. Assim, a imaginação é a possibilidade, o meio pelo qual a transformação se realiza. É no reino do vir-a-ser que a liberdade se põe e não no reino do imaginário, ele é meio, é possibilitador da liberdade, como ação sempre possível. É o não-ser que possibilita a vir-a-ser. “A imaginação, como as demais funções do espírito, não pode usufruir de si mesma; está sempre do lado de fora sempre engajada num empreendimento” (*QL*, p. 45), pois mobiliza o pensamento, suscita a reflexão e a ação.

O homem e o mundo se fazem como inacabados, como projeções, transformando-se mutuamente, entrelaçam-se formando novos elos, novas formas de produção da vida que serão significadas e ressignificadas constantemente. Assim, o homem marca o mundo ao mesmo tempo em que o mundo o marca, pois é contínua busca, um ser que cria e recria o mundo, se cria e se recria nesse mundo. “O homem, antes de mais nada, é o que se lança para um futuro, e o que é consciente de se projetar no futuro” (*EH*, p. 243), o projeto é sua própria existência no mundo, é como se apresenta ao mundo. Cada ato seu revela ao homem, ele próprio, sua ação é criação do

⁸⁰ “Somos obrigados a reconhecer que, num quadro o objeto estético é um *irreal*. Isso tem grande importância, se pensamos na confusão comumente feita entre o real e o imaginário na obra de arte. É requente ouvir dizer que o artista tem primeiro uma idéia enquanto imagem, que depois ele vai *realizar* na tela. Esse erro vem de que o pintor pode, com efeito, partir de uma imagem mental que é incomunicável, por sua própria natureza, e dela, no fim de seu trabalho, entregar ao público um objeto que todos podem contemplar. Daí a hipótese de que houve passagem do imaginário ao real. Mas não é verdade. O real está, é preciso reafirmá-lo, no resultado das pinceladas, na aplicação das tintas na tela, em sua granulação, no verniz passado nas cores. Mas precisamente tudo isso não cria o objeto das apreciações estéticas. O que é ‘belo’, ao contrário, é um ser que não poderia dar-se à percepção e que, em sua própria natureza, está isolado do universo” (*I^{rio}*, p. 246).

⁸¹ “Quando eu o ‘contemplo’ [o objeto real], não tenho uma atitude realizante. Esse quadro funciona ainda como *analogon*. O que se manifesta simplesmente através dele é um conjunto irreal de *coisas novas*, de objetos que nunca vi nem verei jamais, mas que não deixam de ser objetos irrealis, objetos que não existem *no quadro*, nem em parte alguma no mundo, mas que se manifestam através da tela e que se apoderaram dela como uma espécie de possessão. E é esse conjunto de objetos o que irie qualificar de *belo*. Quanto à fruição estética, ela é real, mas não é apreendida por si mesma, na medida em que produzida por uma cor real, é apenas uma maneira de apreender o objeto irreal e, longe de dirigir-se ao quadro real, serve para construir através da tela real o objeto imaginário.” (*I^{rio}*, p. 248).

mundo no sentido de que o homem cria continuamente por intermédio de sua ação no mundo. Sua consciência é atuante e livre para criar no mundo. A criação é invenção, realização de algo que ainda não é, movimento de projetar, escolha livre de ser-no-mundo, marca da ação criadora. O que se realiza de significativo no mundo, é ato de criação que traz consigo a marca das escolhas do próprio ser, só possível na liberdade de ser. Sartre afirma que a obra criada pelo homem existe em si mesma, ou seja, que “renove perpetuamente sua existência por si própria”, porque é criação contínua que se coagula, se condensa no Em-si. A criação “traz indefinidamente minha ‘marca’, ou seja, é indefinidamente ‘meu’ pensamento” (SN, p. 705).

O momento criador é o momento da imaginação, da invenção. Criar só é possível à consciência que imagina, é movimento e produção da exteriorização da interioridade, à medida que o homem concebe uma ideia e faz dela uma imagem. Porém a produção não está em materializar ou realizar a imagem, mas sim em constituir o que Sartre chama *análogon*⁸² material dessa imagem, que cada um posteriormente vai captar. Esse *análogon* remete a alguma coisa, será sempre uma totalidade que não se dá à percepção, pois é um irreal. “Não se trata de uma imaginação sem ‘matéria a informar’, senão não haveria criação efetiva” (Castro, 2016, p. 181). O ato criador é mergulho no imaginário ao mesmo tempo em que é necessário que se materialize, visto que é pela matéria que se comunica aos outros, ao mundo, a imagem, a totalidade. “A relação original e radical de criação é uma relação de emanação” (SN, p. 721). Então o vínculo de criação dos objetos, se mantém entre o sujeito e o objeto e é ato contínuo de criação, pois “aquilo que eu crio - se entendo por criar: fazer vir matéria e forma à existência - sou eu” (SN, p. 721). Há diferença entre a criação de um objeto, instrumento ou ferramenta e a criação de uma obra de arte. No caso dos objetos ou instrumentos, opera-se no nível da significação do Em-si. “Este cajado que cortei do galho de árvore me pertencerá duplamente: em primeiro lugar, como um objeto de uso que está à minha disposição e que possuo como possuo minhas roupas ou meus livros; em segundo lugar, como minha obra” (SN, p. 706). No caso da obra de arte a criação se dá no nível da matéria e da forma ao mesmo tempo, e completamente no imaginário. É dupla relação

^{82cc}“A imagem mental visa uma coisa *real*, que existe entre outras, no mundo da percepção; mas visa essa coisa através de um conteúdo psíquico. Sem dúvida, esse conteúdo deve preencher certas condições na consciência da imagem apreendemos um *objeto* como ‘*análogo*’ de outro objeto. Quadros, caricaturas, imitações, manchas nas paredes, lampejos entópticos; todos esses *representantes* tinham como característica comum ser objetos para a consciência.” (I^{rio}, p. 79).

da consciência que a concebe e a consciência que a encontra, ao criar conhece-se a si mesmo e ao outro, a sociedade e sua forma de ser e de existir em situação no mundo.

Criar é conhecer e projetar o que somos e o que vivemos. Conhecemos e nos relacionamos melhor com o mundo e com as pessoas à medida em que nos projetamos. “Não há diferença entre a atitude do poeta, ou melhor, do romancista, e a atitude comum da nossa vida. Praticamente, apreendemos o social quando nos projetamos nele” (Sartre, 2015, p. 103). Estamos na vida, criando obras como o artista que visa comunicar-se com o público por meio do *análogon* que produz. Assim, a questão da arte se liga à da subjetividade⁸³, pois a arte é sempre possibilidade da consciência-de-si, que constitui e reconstitui a história humana. A condição de criar é uma forma da subjetividade se conhecer e se inserir conscientemente na objetividade. A subjetividade é ser de criação.

E toda arte do autor consiste em me obrigar a *criar* aquilo que ele *desvenda* – portanto, em me comprometer. Eis que nós dois arcamos com a responsabilidade pelo universo. E precisamente porque esse universo é sustentado pelo esforço conjugado de nossas duas liberdades, e porque o autor tentou, por meio intermédio, integrá-lo ao humano, é preciso que o universo apareça verdadeiramente em si mesmo, em sua massa mais profunda, como que atravessado de lado a lado e sustentado por uma liberdade que tomou por fim a liberdade humana, e, se ele não for verdadeiramente a grande pátria dos fins que deveria ser, é preciso que seja ao menos uma etapa nessa direção; enfim, é preciso que seja um devir, sempre considerado e apresentado não como massa esmagadora que pesa sobre nós, mas do ponto de vista da sua superação na direção daquela pátria dos fins; é preciso que a obra, por mais perversa e desesperada que seja a humanidade aí representada, tenha um ar de generosidade. (*QL*, p. 55-56).

A arte nos dá o mundo, nos informa o que já fizemos como espécie e nos incita a pensar as possibilidades do que se pode e precisa ser realizado. A arte “exige do homem

⁸³ “O que se pode chamar propriamente de subjetividade é a consciência (de) consciência. Mas é preciso que esta consciência (de ser) consciência se qualifique de algum modo, e ela só pode se qualificar como intuição reveladora, caso contrário nada será. Ora, uma intuição reveladora pressupõe algo revelado. A subjetividade absoluta só pode se constituir frente a algo revelado, a imanência não pode se definir exceto na captação de algo transcendente. [...] Estamos no plano do ser, não do conhecimento; não se trata de mostrar que os fenômenos do sentido interno presumem a existência de fenômenos objetivos e espaciais, mas que a consciência implica em seu ser um ser não-consciente e transfenomenal. Em particular de nada serviria replicar que, de fato, a subjetividade pressupõe a objetividade e se constitui a si ao constituir o objetivo: já vimos que a subjetividade é incapaz disso. Dizer que a consciência é consciência *de* alguma coisa é dizer que deve se produzir como revelação-revelada de um ser que ela não é e que se dá como já existente quando ela o revela. Partimos assim da pura aparência e chegamos ao pleno ser. A consciência é um ser cuja existência coloca a essência, e, inversamente é consciência de um ser cuja essência implica a existência, ou seja, cuja aparência exige *ser*. O ser está em toda parte.” (*SN*, pp. 34-35).

que a pense, exige do criador que este criador crie, do mesmo modo como exige do espectador que também este espectador tome a coisa neste sentido” (*Conf.*, p. 17). Assim, o autor da obra e o espectador são estimulados a pensar, criar e agir no mundo, todos se comunicam por meio do imaginário, um *análogon* em que tudo foi realizado de propósito com um fim e uma direção determinada. É nesse sentido que a arte é uma totalidade. Não se pode ouvir uma música, nota por nota, ou ler um texto palavra por palavra. O entendimento se dá por completo na decifração da melodia, do texto, enfim, no movimento que instiga porque é pleno, total. É essa totalidade que comunica a condição humana do homem naquilo que ela contém de mais duro e real. “A arte é fundamentalmente uma espécie de ato, de projeto que representa o homem inteiro na sua realização no mundo” (*Conf.*, p. 20), pois todas as ações humanas são totalidades em si mesmas, não se realiza nenhum ato sem que todas as partes estejam ligadas entre si, com fins de constituir uma organização total, uma totalidade.

Em Sartre a arte parece ter duas formas: de fuga, por ser resultante do imaginário, assim sendo, é negação do mundo; e de ação política, por ser engajamento do artista no mundo e do espectador que é responsável pela crítica da produção do artista. Essas duas formas não se excluem, pois imaginário e engajamento são resultantes do desvendamento da liberdade. A arte está essencialmente ligada ao exercício de liberdade por meio da imaginação e do engajamento; é ato de passagem da apreensão da coisa real (o quadro, a escultura, o texto...) para a apreensão do irreal, da obra de arte, a imagem. Dessa forma o real sustenta o irreal. A arte é obra da consciência imaginante, que supera a fragilidade da condição humana de ser-no-mundo e pensa outra possibilidade, reinventa, recria essa condição rumo à transformação do mundo. Porém não é possível conceber nem existir a obra de arte sem o trabalho daqueles que a contemplam, o público, o espectador, o outro. O artista cria o suporte material, o *análogon*, que não é a arte, solicitação para que o espectador imagine a obra de arte. A arte se dá nessa relação necessária entre o criador, a criação e a possibilidade de existência sensível para o outro.

A relação entre real e irreal é excludente, ao mesmo tempo que complementar. O real se complementa naquilo que é possibilidade de ser, naquilo que nega sua realidade, o irreal. O irreal, por sua vez, ao manter o real negado, atribuiu-lhe um sentido que transcende a situação negada. Nessa relação o real constitui sentido de mundo e o irreal é superação, criação do novo, possibilidade de transformação. Esse movimento ideal

que se dá entre real e irreal, só é possível porque a consciência é liberdade, Sartre afirma que a condição para que haja imaginação é que a consciência seja livre; só assim pode pôr a ausência ou a inexistência. Nesse ato de liberdade a consciência não se ausenta do real, ao contrário transcende-o e lhe dá sentido em meio à realidade, em situação. Toda arte é obra do imaginário, e por isso mesmo, a ação humana que melhor revela a nós e ao outro a relação entre irreal e real, transcendência e imanência, liberdade e facticidade. Portanto, tem-se a condição da arte como engajamento do homem no mundo. Engajamento não é posicionamento político, mas ação política de revelar uma situação e fazer com que não se possa mais ignorar tal situação revelada. A arte, então, é fundamental para a modificação das ações humanas, é engajamento por ser meio de realização, de emanação do possível, do projeto por se fazer. A arte é possibilidade de reconhecimento da liberdade do homem em situação no mundo, e, também, de superação dessa situação. É incessante exercício coletivo, não há arte sem reconhecimento das liberdades que se reconhecem e se engajam nas possibilidades do irreal.

A arte só existe quando é vista, não quando é criada, a criação é uma parte, é sua condição primeira e originária. O artista apela ao espectador, à sua capacidade de criar sentidos, à sua liberdade. A arte é liberdade que cria a obra e os sentidos, rumo às possibilidades e escolhas de ação e transformação do mundo. Nesse movimento de reconhecimento da liberdade engajamento e imaginário se entrelaçam, fazendo com que o *análogon* se transforme em arte. Desse modo, é possível a consciência imaginante se reconhecer como liberdade situada, para ser possibilidade de transcendência do real, rumo a outro real novo, diferente e, assim, renovar-se como ato de inacabamento.

A realidade humana se faz pela intencionalidade, que se dá na origem das dimensões intelectual, afetiva e prática. Diante do objeto irreal temos reações que nos levam a agir de determinado modo, assim como diante dos objetos da percepção, da intelecção, do julgamento, por isso há sempre a possibilidade de ação das diversas dimensões da consciência, especialmente, a imaginação. Com a possibilidade criadora do imaginário estabelecemos projetos existenciais e pensamos outras formas de realidade. Ao ler um romance, contemplar uma obra de arte, enfim, frente à manifestação humana criadora, posso criar e recriar, por meio do irreal, o real. Só estabelecemos projetos futuros, novas possibilidades, se pomos o irreal que nos propicia sentir, agir em direção a... É a vida imaginária livre que põe os objetos irrealis, que são

sempre possibilidade de transformação do real. Dessa forma, é preciso pôr-se em ato de criação, pôr-se a pensar de maneira diferente. Pensar é constitutivo do humano. Somos capazes de pensar a partir de nossas capacidades básicas, tais como a sensibilidade, a compreensão, a razão e a imaginação. Pensamos, nos lançamos no mundo, buscamos conhecê-lo, revelamos obscuridades do real e, dessa maneira, nos fazemos e produzimos ideias e verdades sobre o mundo e nele agimos. Porém, isso não basta ao homem, que é um ser livre e constitui sua liberdade na transcendência do real, que questiona o mundo, os homens e a si mesmo.

O pensamento livre e questionador é nossa força criadora originária. A criação assume o risco de se lançar no projeto de ser no mundo. Os vários tipos de criação, científica, filosófica ou artística, envolvem a liberdade, o risco, a escolha, o compromisso, o engajamento, a responsabilidade, inerentes à realidade do mundo. Criar, no sentido *lato*, é produzir o novo, o jamais visto ou vivido, caminhar em caminhos ainda não trilhados, lançar-se à deriva, experimentar o não experimentado, abrir-se ao não conhecido, pensar o não pensado, assumir o acaso. A criação é ação contínua de imaginar o novo, de criar e recriar, de inventar e projetar ações e transformação. É aventura de conhecer o real, negá-lo e produzir outras possibilidades. Essa dimensão interessa diretamente à educação que é ação intencional de transformação, de processos sistemáticos e intencionais, ou não, de ações educativas, pedagógicas entre pessoas que desenvolvem funções e responsabilidades distintas, são os educadores e os educandos. Cada processo se realiza por meio de instrumentos e estratégias pré-determinadas, relacionando-se com os objetivos e fins que se intenciona. Os educadores e educandos desempenham funções mediadas por estruturas dadas historicamente de forma sistemática. Temos vivenciado modelos educativos que atribuem aos elementos estruturais: conteúdos, métodos, metodologias e avaliações, a condição de mediadores para o alcance das “metas” educativas. Visto pelo olhar da criação, da imaginação esse projeto é inviável, como modo de desenvolver processos formativos no âmbito da criação, do novo, da transcendência, assim nos deparamos com uma dificuldade.

A educação, em geral, e reprodutora de esquematismos definidos como oficiais e acomodam cada pessoa em estruturas fixas. Agir como pessoa-educadora não é tarefa fácil, mas acomodar-se a elas. Para Sartre, fazer o jogo da reprodução é a tentativa de negação da liberdade, portanto má-fé. A pessoa-educadora responsável

pela pessoa-educanda e consciente da sua ação, sabe que sozinha não pode muito, mas pode agir no sentido de gerar atitudes e descobertas importantes para as vivências dos que estão participando do mesmo projeto de educação. [...] entendida como esse processo relacional que suscita a reflexão e a tomada de atitude de pessoas livres, conscientes de que são sujeitos de suas próprias vidas e capazes de superar as barreiras do reproducionismo classista e conservador (Melo, 2013, p. 31).

Pensar uma ação educativa que seja atitude permanente de contestação do instituído, busca de superação, criação de todos, transcendência da configuração e da reprodução posta e imposta, supõe valores e saberes constituídos nos procedimentos que se tem, para compreendê-los e refletir sobre eles, avançando no sentido de pensar e realizar outra tessitura. Considerar o lugar e o sentido do imaginário na educação é uma forma de melhor elucidar essa questão. O imaginário é condição da ação educativa, da criação, que junto à linguagem e ao compromisso ético constituem a defesa dessa tese.

O imaginário na educação é a possibilidade movente da investigação, da inquietação da transformação das condições atuais, por meio da capacidade de produzir imagens. A dimensão criadora humana é condição para a educação que visa à aprendizagem, ao aprender a pensar de forma diferente, nova. Para tanto, a dimensão da imaginação e do imaginário devem ser contempladas de forma que os estudantes sintam-se estimulados ao estudo rigoroso dos conceitos, das teorias, da ciência, ao mesmo tempo em que os questionam e propõem sua superação. Nesse entendimento, o humano, estudantes e professores, são considerados como capacidade criadora ou imaginante, que possibilita novas formas de conhecer, ensinar e aprender, capazes de ordenar o pensamento, numa ação de contestação dos procedimentos tradicionais.

O saber pronto, fechado, fragmentado, a priorização da racionalidade técnica, a ordenação irreduzível dos procedimentos, os padrões fixos pré-determinados não são possíveis a essa forma de educação, pois não abrem espaço ao exercício da imaginação, à constituição do imaginário. O que aqui se propõe é pensar o ser humano como inacabamento, consciência livre, que sente, deseja, percebe, julga, cria num fluxo que pressupõe a indeterminação de ser-no-mundo, ao mesmo tempo que compreende as determinações da situação de estar-no-mundo. É claro que não é uma questão apenas de ordem e desordem, mas sim de considerá-las como polos em constante relação e movimento, pois o ato de criar apoia-se na forma e no conteúdo, na matéria, no físico e na expressão, na cultura que se transforma, é recriada, reinventada em virtude das

significações imaginárias que constituímos nos processos de pensar e de agir na vida, na sociedade, no cotidiano. Ao criar o homem transcende sua existência, pois não aceita como verdade a representação da realidade, das coisas e dos processos na mente. Esse homem duvida, interroga o sentido e a gênese dos métodos, dos conceitos, dos argumentos, das articulações lógicas, da razão e põe-se em relação com a verdade, pois a dúvida, o questionamento, a crítica, a contestação não destroem o conhecimento, o saber, ao contrário o constituem, fortalecem-no, fazem com que ele exista, seja verdade, e possibilite constituir questões fundamentais à educação e à ciência.

O que vivemos hoje é o aniquilamento do risco de pensar, colocamos a ciência fragmentada e seus resultados no lugar de verdade e a assumimos como forma absoluta a nos deixar acomodados e confortáveis com nossas certezas. As instituições educativas reproduzem-na de forma eficaz, produzem procedimentos metodológicos de controle e fixação dos conhecimentos prontos e firmados como verdades inquestionáveis, o que evita e obstaculiza a criação do novo, a possibilidade do risco, do acaso do pensar como forma de contestar essas práticas conservadoras e reprodutivistas. Ao contrário, a educação que se defende nessa tese contribui à constituição do pensamento criador, como risco de produzir o novo, como negação da adequação e da passividade, e assume a possibilidade da dúvida, do imaginário, da criação de alternativas que nos levem com liberdade, à transformação das circunstâncias educacionais, sociais e humanas atuais.

O aprendizado e o cultivo do pensamento supõem aprender a escutar, no silêncio da alma, o que o outro, o texto teórico ou literário e a obra de arte têm a dizer, buscando descobrir seu sentido, beleza e verdade. Assim podemos participar do trabalho e da criação do outro, na compreensão, no desvendar e no trabalhar o mundo das coisas e dos homens, os conceitos, as múltiplas formas de significação e expressão, penetrando no universo do ainda não visto, não imaginado; não pensado, não dito, em ato de extrema dignidade e beleza, bem como na esfera do que está por ser criado na *práxis* (Coêlho, 2018, p. 7).

A educação que prima pela criação humana, se realiza rumo à superação do instituído, do não-conhecido a ser investigado, pensado, posto como realidade a ser conhecida; é ação que visa à superação de si e da realidade existente, o conhecimento, a verdade, a racionalidade. A ideia de ação pressupõe a condição do livre pensamento, da imaginação e da disposição dos meios para alcançar os fins, de forma a adequar o resultado à intenção originária. A dimensão criadora do imaginário tem um poder transformador necessário à essa educação negadora das determinações impostas, pois

nada se opõe mais à imaginação do que a pura reprodução esvaziada de sentido. O imaginário é sempre possibilidade viva e pungente totalidade que anima o ser e o existir, vida intelectual e sensitiva que age pensando pensar de outro modo o que está intencionado. A imaginação é criação, essencialmente dinâmica, fonte de riqueza para o pensamento e para a educação.

Nesse sentido, a educação é prática que confirma nossa condição de sermos homens entre homens, que se realiza na medida em que nos guiamos, pela reflexão e pelo pensamento. Negar esse compromisso da educação é deixar a possibilidade de constituir uma vida, um mundo mais igualitário, autônomo e justo. Assim, a prática educativa deve possibilitar pensar o diferente, o novo, o ainda não pensado, o olhar por outra ótica a vida, e a existência pessoal e social, fazendo com que o sujeito gire seu olhar e perceba, pelo pensamento, pela reflexão o sentido da excelência, do verdadeiro, do belo, do bom e do justo. O trabalho educativo só se realizará pela autonomia, pela liberdade, pelo pensamento, pelo rigor, pelo compromisso assumido por todos que fazem e pensam a educação.

O compromisso humano⁸⁴ de ser e estar no mundo se faz na e pela ética inseparável da política, pois é assumência de si e dos outros como responsabilidade de ser social. A política, que é ação humana dos homens que vivem em comunidade, tem como finalidade a vida justa e feliz, com condições propriamente humanas de dignidade, de liberdade, de respeito. A ética só se realiza nas condições da comunidade política – da *koinonía* ou comunidade dos iguais –, uma vez que é nela que a existência humana encontra a possibilidade da realização de sua liberdade. O compromisso ético é, pois, inerente ao processo formativo, à educação, ao engajamento em Sartre, à responsabilidade humana por todo e qualquer ato, até mesmo por não agir. Minha liberdade é a liberdade do outro. Assim, a educação assume o compromisso de trabalhar rumo à compreensão do homem pelo próprio homem, mas não no sentido de apenas desmascarar ou mostrar o que há por trás e sim de constituir um sentido, um significado à condição humana. Todos os envolvidos no processo educativo são responsáveis,

⁸⁴ “Queremos a liberdade pela liberdade e através de cada circunstância particular. E ao queremos a liberdade, descobrimos que ela depende inteiramente da liberdade dos outros, e que a liberdade dos outros depende da nossa. Sem dúvida a liberdade como definição do homem não depende de outrem, mas uma vez que existe a ligação de um compromisso, sou obrigado a querer ao mesmo tempo a minha liberdade e a dos outros; só posso tomar a minha liberdade como um fim, se tomo igualmente a dos outros como um fim” (EH, p. 287).

assumem a transformação, o projeto de fazer-se. “O verdadeiro trabalho do escritor engajado é [...] revelar, desmistificar e dissolver mitos e fetiches num banho ácido crítico” (Mészáros, 2012, p. 25-26), o que se põe ao escritor, transpõe-se ao ato educativo: a atitude crítica de desmistificação das verdades prontas e acabadas.

Comprometer-se é assumir a condição humana em conjunto com os outros homens, em sua diversidade. No compromisso ético o homem se realiza, constituindo sua humanidade, pois ele “é responsável por aquilo que é” (EH, p. 244). O engajamento de Sartre é uma concepção que nos inspira, não como doutrina a ser posta em prática, mas como forma de ver e viver o mundo, a realidade que nos cerca e de ser responsável por esse mundo e pela vida em conjunto com os demais humanos. Isso nos põe, como educadores, no lugar de busca da compreensão da realidade, no contexto das relações e da condição humana, que é de todos nós. Assumir o compromisso como engajamento pressupõe pensar a coerência exigida entre o ser, o agir e o pensar. “O homem faz-se; não está realizado logo de início, faz-se escolhendo a sua moral, e a pressão das circunstâncias é tal que não pode de escolher. Não definimos o homem senão em relação a um compromisso” (EH, p. 283-284). Nesse sentido, a educação para aqueles que a realizam é compromisso, ato contínuo e responsável do homem consigo mesmo, com o outro e com o mundo.

A responsabilidade é elemento constituinte da condição humana. Somos responsáveis por todos e por tudo, também por nós mesmos. A responsabilidade se manifesta de duas maneiras: uma é subjetiva e a outra é objetiva; uma é pessoal e a outra é interpessoal e social. Entendemos que a educação já é por si mesma uma ação que exige plena responsabilidade das intuições e das pessoas educadoras. A responsabilidade educativa passa necessariamente pelas vivências relacionais que elevam as formas de as pessoas se tornarem promotoras da construção de si mesmas, dos outros e do mundo circundante. Isso não é feito de processos relacionais abstratos, mas por meio de ações interconectadas. A responsabilidade educativa aponta para uma realidade humana e social dominadas pela facticidade e abertas ao mundo dos possíveis da condição humana. Isso implica a pessoa educadora e a todas as pessoas educandas em um mesmo processo de vivências planas de respeito, de aceitação da condição humana e de buscas comuns em favor dos direitos de todas. O compromisso ético é a base das vivências educativas: a minha responsabilidade passa a ser também responsabilidade do outro, criando assim, uma abertura ao infinito das ações de todos e todas que estão envolvidas nesse processo de educação. (Melo, 2013, p. 37).

Professores e estudantes compromissados com a formação, com a leitura, a escrita, o estudo rigoroso dos conceitos, das teorias, fazem com que o ato educativo

historicamente situado consiga transcender às limitações estruturais e ideológicas que cerceiam a educação e a escola. No engajamento, – que é o compromisso do homem consigo, com o mundo e com o outro – o mundo, as coisas e o sujeito são distintos, porém inseparáveis e constituem a totalidade do compromisso assumido, que é o de educar. Totalidade essa que nunca se realizará por inteiro, mas será busca perpétua, que se dará como projeto de ser⁸⁵. Esse projeto se realiza como liberdade, na contramão do reducionismo, da ideologia e do aprisionamento das ideias e do pensamento. O homem assume o compromisso com seu saber e sua formação compreende-os como aspectos do pensar e do agir humanos, que transformam a si e a sociedade, pois existir e agir no mundo exigem responsabilidade e assumência. O ser humano, ao assumir-se, assume a humanidade inteira.

Educação é liberdade, é projeto existencial que se realiza constantemente, com razão, sensibilidade e ética. É ação de pensar o mundo, a ética, a realidade e toda a situação que envolve a vida humana, o real, para transformá-los, superá-los. Pensada dessa forma a educação é reconhecimento do particular rumo ao universal, é ação contínua de busca do fim de todo ato humano, que é incessantemente a constituição do *éthos*⁸⁶, que pressupõe o pensar no outro, pensar a grande morada humana e tudo o que envolve a vida dos humanos.

Nesse trabalho de criação do homem, de construção da fraternidade entre todos os seres humanos, a ética é indispensável. Sem ela, temos o império da força, da violência e dos interesses individuais, privados e mesquinhos. Aliás, esse trabalho já é eminentemente ético. E a educação, pensada a partir das contribuições da fenomenologia, aponta para um processo de auto-educação de todos, de invenção do homem e das sociedades humanas, de afirmação dos valores humanos na existência individual e coletiva e, portanto, também na educação (Coêlho, 1999, p. 101).

⁸⁵ “A totalidade impossível significa que nossa subjetividade nunca será de fato *constituída* e que nossa história nunca será completada. Ao mesmo tempo, o que confere sentido e realidade às nossas ações e a intenção de totalidade que se traduz no processo de totalização. Assim, vivemos aquilo que Sartre denomina *totalidade destotalizada*, que não é outra coisa senão a existência sempre em via de totalização” (Silva, 2006, p. 153).

⁸⁶ “*Ethos* (com *épsilon* inicial) diz respeito ao comportamento que resulta de um constante repetir-se dos mesmos atos. É, portanto, o que ocorre frequentemente ou quase sempre (*pollákis*), mas não sempre (*aeí*), nem em virtude de uma necessidade natural. Daqui a oposição entre *éthei* e *physei*, o habitual e o natural. O *ethos*, nesse caso, denota uma constância no agir que se contrapõe ao impulso do desejo (*órexis*). Essa constância do *ethos* como disposição permanente é a manifestação e como que o vinco profundo do *ethos* como costume, seu fortalecimento e o relevo dado às suas peculiaridades. O modo de agir (*tropos*) do indivíduo, expressão da sua personalidade ética, deverá traduzir, finalmente, a articulação entre o *ethos* como caráter e o *ethos* como hábito” (Lima Vaz, 2000, p. 14).

O bem é o *télos*,⁸⁷ a finalidade da vida humana, cuja busca é possível a todos, fundado em ações conscientes, prudentes que levem à totalidade, à unidade, à instituição da vida, digna e virtuosa, equilibrada, responsável pelo que assume como projeto, como ato no mundo. A educação e os processos de aprender e ensinar auxiliam a ampliação de nossa capacidade de articular e compreender o pensamento e os discursos que nos permitem conhecer a realidade e nela atuar. O saber se faz pela ordem prática, e só pode ser ensinado porque pode ser demonstrado por regras e normas vinculadas ao pensamento, à linguagem e à realidade. O saber está em relação constante com a compreensão dos conceitos, dos métodos, da observação, das teorias, da língua falada e escrita, e para se alcançar essa compreensão, parte-se do mundo sensível ao imaginário, para assim constituir as possibilidades de ser homem virtuoso, compromissado eticamente com todos os homens, com o mundo e consigo mesmo. Ser homem engajado, compromissado com a inquietação, com a dúvida exige estudo, disciplina, experiência, habilidade, sensibilidade e criação. Esse homem busca a melhor forma de viver e conviver no mundo, na sociedade, é instituinte do bem comum. Constituir esse homem pressupõe uma educação que requer tempo para vivenciar e realizar as experiências éticas, teóricas, práticas. Essa educação, em que o homem é concebido com vistas ao bem comum, é rigorosa em relação ao que procura conhecer, faz-se pela descoberta dos princípios da explicação racional e do exercício prático, e ainda, tem o hábito como meio e o fortalecimento do caráter como finalidade.

A educação engajada e compromissada se realiza pela autonomia do pensar e pela possibilidade de realização das finalidades éticas que envolvem a capacidade de decidir, de escolher, e ao fazê-las assumir toda a responsabilidade envolvida. O homem engajado é facilmente reconhecido por sua forma de ser e de agir, ao dirigir seus atos com sabedoria e moderação buscando a sensatez, a sabedoria e o bem comum. Não faz o que quer, ou sequer age de acordo somente com seus interesses individuais, ao contrário é o que é porque escolhe por meio da razão, delibera entre generosidade e esbanjamento, ponderação e desmedida, prudência e exagero. Sendo realização, que não está dada, nem pode ser dada, a educação, se constitui no agir e no pensar, por isso

⁸⁷ “Télos. Fim, finalidade, conclusão, acabamento, realização, cumprimento: resultado, consequência; chegar a um termo previsto; ponto culminante, cume, cimo, alvo, formação e desenvolvimento completos, pleno acabamento; plenitude de poder de alguma coisa, soberania, o que deve ser realizado ou cumprido: o que é completo em si mesmo. O *télos* também pode ser uma decisão humana, uma convenção estabelecida segundo o *nómos*. O *télos* é o que permite avaliar ou determinar o valor e a realidade de alguma coisa.” (Chauí, 2002, p. 512).

mesmo se estruturará pelo rigor dos conhecimentos existentes que subsidiarão os inexistentes, serão suporte, base para os que podem ser criados pelos homens que se põem no processo de educar e serem educados, se lançam no fazer-se. As letras, a cultura, a arte, o saber são fundamentais ao sujeito que se realiza e não podem ser negligenciados. Portanto, a escola tem lugar imprescindível neste contexto, pois é o tempo-espaço institucionalizado responsável pela comunicação dos conhecimentos sistematizados. Não há outra instituição que realiza esse trabalho. Na realização do ato de educar, de formar, a escola, instituição educativa por natureza, faz a iniciação rigorosa e crítica dos estudantes no mundo da cultura, das artes, da filosofia, do pensamento autônomo e livre, constituindo a sensibilidade, a imaginação e a reflexão.

Essa iniciação exige que a escola ensine os alunos a pensarem o real e o imaginário, a situações novas, a verem o não-visto, a dizerem o não-dito, o que é verdadeiramente significativo para as pessoas, a sociedade, a humanidade; enfim supõe que a educação, a escola lhes ensinem a pensarem as ideias, os conceitos, as teorias, a prática, o que ouvem, veem, leem, bem como as formas de vida coletiva, de reconhecimento de nossa origem e fim comum e suas implicações, a serem realizadas pelos homens de modo digno e honrado (Coêlho, 2012, p. 81-82).

A educação propicia o convívio com a leitura, a escrita, as obras de cultura, as ciências; com as ideias conceitos e definições; com a álgebra, a aritmética e a lógica; com o saber, a interrogação, a dúvida. Essa realização é consciente de si como algo que ainda não é, mas que é *vir-a-ser*. Esse sujeito não está dado, determinado, ele se inventa, se cria, decide ser a todo o momento o seu ser, “por tudo isso é que esse processo de tornar-se sujeito pela sucessão de suas escolhas estará sempre na dependência de um projeto existencial pautado por escolhas morais” (Leopoldo e Silva, 2010, p. 271). Nessa constituição do *vir-a-ser* do sujeito, a educação é fundamental seja no âmbito mais amplo da formação que mostra ao homem o mundo que já está dado, os objetos existentes, a cultura que se produziu e se produz, a vida humana e sua organização; seja no âmbito mais restrito da educação escolar com sua sistemática que introduz o homem no mundo da cultura, da arte, da ciência, que trabalha os conteúdos de ensino, a leitura, a escrita, as operações matemáticas, conhecimentos da história, da geografia, da biologia, enfim a socialização dos conhecimentos científicos. Esse conjunto de elementos é fundamental, porque o ato de educar, de escolarizar constitui-se como possibilidade do pensamento, da criação, da vida em comum, da ação educativa

inquietante, do inexistente, do imaginário, e da efetiva participação de cada um e de todos na realização da vida coletiva.

Assim, o pensar, o agir, o debate, a abertura ao novo, ao diferente e à criação é o espaço-tempo da escola, da instituição educativa, que pensa e realiza a formação crítica do homem. Questionar o sentido de ser e estar no mundo faz refletir sobre nós mesmos, o outro, o convívio social, as leis que regem a vida e a cultura, o meio ambiente, o consumo, a tecnologia, ou seja, leva à amplitude de pensar sobre nossas atitudes, comportamentos e condutas. A formação humana é o que buscamos fazer, como homens na Terra, desde os primórdios e se altera constantemente, com o contexto sócio-histórico, pois está em movimento, não é estática, não se faz de fora para dentro do homem, nem o contrário disso, ocorre no cotidiano, no movimento, nas possibilidades das condições objetivas e subjetivas, enfim, na forma em que se realiza. Formar homens melhores, compromissados com a sociedade em que vivem, com o mundo, com outros e consigo mesmos, e, portanto, questionadores é a finalidade da educação e responsabilidade de todos.

O homem educado nessa concepção é possibilidade sempre aberta por fazer-se, porém de forma comprometida com o mundo, consigo e com todos os homens, é responsável pelas escolhas que faz. Escolher é o começo da ação que ao realizar-se, tornar-se realidade, nas condições da adversidade do mundo e dos homens. Assim, a educação possibilita ao ser humano a escolha e a ação de constituir-se e constituir o mundo de forma singular, única. A ação educativa sendo possibilidade de mudança e transformação do real cria condições para a constituição de uma maneira de ser e de agir da realidade humana, que seja capacidade espontânea, livre de inventar a si mesma e criar um sentido para a própria existência e para a do outro.

Educação é para gente. Antes de podermos planejar um sistema educacional, precisamos entender os problemas que enfrentamos para transformar alunos em cidadãos responsáveis que possam raciocinar e fazer uma escolha adequada a respeito de um grande conjunto de temas de importância nacional e internacional. O que tem a vida humana que faz com que seja tão difícil manter instituições democráticas baseadas no respeito de todos à lei e na proteção de todos pela lei, e seja tão fácil descambar em diferentes tipos de hierarquia – ou, ainda pior, em esquemas de violento ódio grupal? Que forças levam grupos poderosos a buscar o controle e a dominação? O que faz com que as majorias tentem, de forma tão onipresente, denegrir ou estigmatizar as minorias? Sejam quais forem essas forças, é contra elas que, em última análise, a verdadeira educação pela cidadania responsável nacional e internacional deve lutar. E ela deve lutar utilizando todos os recursos da

personalidade humana que ajudem a democracia a vencer a hierarquia. (Nussbaum, 2015, p. 27-28).

Essa premissa leva à questão da democracia,⁸⁸ importante para a educação, pois é pilar que sustenta a ideia da coletividade da universalidade. A democracia aqui não é uma questão de regime ou organização política, mas sim de princípio da ação engajada, compromissada com as pessoas, com os homens com os quais vivemos e convivemos. “É a forma de vida social que cria para si própria um problema que não pode cessar de resolver porque, a cada solução que encontra, reabre o seu próprio problema, qual seja, a questão da participação” (Chauí, 2006, p. 139). Nessa concepção, a educação é compreendida como compromisso com a pessoa, com os seres humanos, visando a afirmação da participação⁸⁹ pela defesa permanente da vida justa e digna entre os homens.

⁸⁸ “A palavra democracia vem do grego, composta de dois vocábulos: *demos*, o povo, e *krátos*, o poder. Como poder popular, a democracia exige que a lei seja feita por aqueles que irão cumpri-la e que exprima seus direitos. Sabemos quem nas sociedade de classes, o povo, na qualidade de governante, não é a totalidade das classes nem da população, mas a classe dominante, que, por meio do voto, se apresenta como *representante* de toda a sociedade para a feitura das leis, seu cumprimento e a garantia dos direitos, bem como para a direção da coisa pública. Assim, paradoxalmente, a representação política tende a legitimar privilégios e formas de exclusão política sem que isso seja percebido pela população como ilegítimo, ainda que, às vezes, possa ser percebida como insatisfatório. Como consequência, desenvolvem-se, à margem da representação política legal, ações e movimentos sociais que buscam interferir diretamente na política, sob a forma de pressão e reivindicação. Essa forma costuma receber o nome de participação popular, sem que o seja efetivamente, uma vez que a participação popular só será política e democrática se puder produzir as próprias leis, normas, regras e instituições que dirijam a vida sociopolítica. Assim cada passo a democracia exige a aplicação da representação pela participação, ao que leva ao surgimento de novas práticas que garantam a participação como ato político efetivo, o qual aumenta cada criação de um novo direito. Em outras palavras, só há democracia com a ampliação contínua da cidadania. Por este motivo a cidadania que nas chamadas democracias liberais se define pelos direitos civis, abre um campo de lutas populares pelos direitos econômicos e sociais, opondo-se aos interesses e privilégios da classe dominante” (Chauí, 2006, p. 139-140).

⁸⁹ “O conceito de participação tem, na modernidade, uma origem muito precisa que se esquecida, leva a apropriações que o alteram profundamente. A prática moderna participação tem origem nas *sociedade revolucionárias* – as revoluções burguesas e populares dos séculos XVII e XVIII, as revoluções proletárias do século XIX (a Comuna de Paris) e as revoluções comunistas do século XX. Em uma sociedade revolucionária, todos os seus membros, excluídos os inimigos, são sujeitos da revolução e da história; cada ação, cada prática, desde uma lei e uma nova instituição política até a construção de uma casa ou de uma escola, uma irrigação ou uma colheita, da fabricação de qualquer objeto até uma pesquisa científica e uma atividade pedagógica, todos os atos participam da criação da nova sociedade. A participação é dado constitutivo dessa sociedade porque é uma sociedade em construção pela ação de todos os seus sujeitos. Eis por que muitos pensadores, perante as experiências revolucionárias, têm indagado: em que momento uma revolução se transforma em um regime? Ou seja, em que momento a

Numa sociedade em que a participação é cada vez mais numérica e pontual, algumas vezes, vista como reivindicação, reclamação, pressão popular, ou até mesmo cooptada pela ideia de trabalho coletivo e voluntário, mutirão, é preciso pensar de outra forma. A participação aqui está sendo entendida como direito que se realiza em todas as instâncias da vida cotidiana e se expressa nas ações e decisões coletivas que envolvem os indivíduos e a totalidade social, ou seja, ações que visam o bem comum, uma sociedade melhor. “É a intervenção periódica, refletida, organizada e constante nas decisões políticas e, por meio delas, na economia. Participação é o direito de tomar decisões políticas, de definir diretrizes políticas e torná-las práticas sociais efetivas” (Chauí, 2006, p. 147). Se todos assumirem o compromisso, o engajamento ético, estaremos em constante busca pelo bem comum, cada um e todos ao mesmo tempo.

A educação como compromisso ético da participação na vida social humana, “deve ser entendida em estrita conexão com o envolvimento do homem no conhecimento da realidade humana: sendo a existência fundamento compreensivo desse conhecimento” (Leopoldo e Silva, 2004, p. 258), pois o que se revela na realidade nos compromete com sua realização. Somos responsáveis por nossa existência, que se faz no presente, porém tem raízes profundas no passado e consequências que assumimos hoje com o futuro. Compreender a existência não é apropriação do dado, do aparente, do que se dá à imediatez da sensação, mas sim comprometimento com o agir, que vai além da pura contemplação, exige envolvimento com o pensar e o fazer.

Simone de Beauvoir entrevistou Sartre em Roma, no verão de 1974 e a certa altura dessas entrevistas chegaram à questão da ação humana. Então, indagado sobre suas próprias ações Sartre nos apresenta algumas afirmações que podem servir à reflexão sobre o compromisso e a responsabilidade na realização dos nossos atos e sua participação na plenitude da realização humana:

Sinto-me orgulhoso por realizar atos que têm um começo e um fim, por modificar uma determinada parte do mundo, na medida em que atuo, por escrever, por fazer livros – nem todo mundo os faz, mas todo mundo faz alguma coisa – em suma, por minha atividade humana: é disso que me orgulho. Não que a considere uma atividade superior a qualquer outra, mas é uma atividade. É o orgulho da consciência a desenvolver-se como um ato; sem dúvida, isso também reflete sobre a consciência como subjetividade; mas é na medida em que esta subjetividade produz idéias, sentimentos. É o fato de ser um homem, um ser nascido e condenado a morrer, mas,

ação coletiva participativa instituinte do novo se estiola e se petrifica em práticas instituídas?” (Chauí, 2006, p. 145).

entre essas duas coisas, agindo e distinguindo-se do resto do mundo por sua ação, e por seus sentimentos, que são uma abertura para o mundo da ação; é por tudo isso, quaisquer que sejam seus sentimentos, quaisquer que sejam seus pensamentos, que creio que um homem deve definir-se; para encerrar, não compreendo que os outros homens não sejam tão orgulhosos quanto eu, de vez que isso me parece uma característica natural, estrutural da vida consciente, da vida em sociedade. (Beauvoir, 1982, p. 338).

É na esteira dessa concepção de homem compromissado com sua ação no mundo, que se propõe a educação como desafio de pensar e instituir uma formação que não se deixe corromper pelas aparências do falso progresso, pelas estratégias de manutenção da ordem, que levam ao quietismo, pelo encantamento do desenvolvimento tecnológico, comunicacional e financeiro, que destitui a dimensão humana das relações. Essa ação educativa vai à contramão do que está posto, age pela contestação da organização social, que exige o trabalho com o conhecimento imediato, pragmático, que despreza a reflexão filosófica e humanística. Realiza-se, então, como negação da racionalidade estrita, que objetiva atender aos processos de produção mercadológicos, transformando a educação em produto. Ao contrário, pensa o conhecimento do homem, a realidade humana numa universalidade ética voltada à liberdade e à autonomia. O homem é um ser em situação, se faz nas circunstâncias históricas que o circundam; realiza sua existência entre outros homens, forma grupos sociais que constituem totalidades individuais e coletivas em curso; e está em relação permanente com o mundo e com as coisas do mundo. No processo de se fazer homem entre homens, a educação tem fundamental participação na constituição do humano, possibilitando a dúvida, a interrogação mediadas pela linguagem, pela criação e pelo compromisso ético, constituintes dos possíveis e do imaginário.

É necessário que se crie e recrie outras condições ao ato educativo, que se faz entre os humanos, professores e estudantes na educação escolar institucionalizada. O processo educativo é ação, liberdade, história, pois é movimento vivo de busca das melhores condições de vida em sociedade, do humano situado no espaço e no tempo, envolvido com a sua sobrevivência e a de todos os humanos na Terra. Essa educação só é possível a professores e estudantes conscientes de si e do outro, seres que se interrogam sobre seu saber, seus conhecimentos, sua posição no mundo, sua existência, seu ser, para daí pensar sobre sua relação com o mundo. Essa educação se faz com professores que, antes de qualquer coisa, são homens e mulheres que criam e recriam

seu projeto, ou seja, se constituem perpetuamente nas ações, escolhas livres de participação no projeto, que é a humanidade. A formação do professor compreende, então, a educação como devir, ação consciente da participação na realização do projeto de existência humana, como existência em comum. Assim, sua ação será voltada à superação do existente, à constituição da condição histórica, como movimento, ato humano que rege o mundo social, a docência será transcendência humana, com a relação necessária entre o real e o irreal, constituinte dos possíveis, com a linguagem rigorosa cuidadosa, constitutiva da elaboração, do pensamento e com o compromisso ético necessário à participação e preservação da morada humana, do *éthos*, dos hábitos e costumes.

O professor, então, como humano produto e produtor da história, atribuirá sentido à educação da qual ele é sujeito, assumindo-a como totalidade a ser realizada – mesmo sabendo que não se completará nunca –, buscada sempre, junto com os estudantes. Ao assumir consciência de si mesmo, constitui-se sujeito da educação e reconhece-se na ação educativa que assume como seu próprio projeto de humanidade. Esse educador é o homem situado, tem consciência de sua ação educativa no mundo, de toda a realidade e as condições objetivas e materiais da educação. O professor é, também, criador e criatura da educação, portanto, desafiado a superá-la constantemente. A gênese do seu trabalho, de sua ação formativa é propiciar condições à superação, à reflexão, ao pensamento, à imaginação, à elaboração dos estudantes e à sua própria, como humanos que se fazem juntos sem, claro, esquecer a prática educativa, elucidada pelas teorias, pelo conhecimento, pelo saber que constituem seu lugar no processo. O que se considerada não é a escolha de ser ou não ser professor, mas sim ser professor de uma maneira singular, constituída de determinado jeito, que se expressa a nas ações manifestadas na prática educativa. Seja qual for essa opção, essa escolha se liga à humanidade toda, de um jeito ou de outro, ao escolher ser professor desse ou daquele modo, dentre todos os possíveis de ser professor.

Pensar a educação implica pensar o educador, sua prática e sua formação, pois de sua ação emanam as possibilidades de transcendência, de transformação, por meio e em consequência de sua formação edificam-se maneiras de agir e ser educador. Desse modo assume sua participação no projeto existencial circunscrito pela educação, sabendo que é da humanidade inteira. O professor engajado, compromissado com ser

homem entre homens, compreende que a educação é uma ação eminentemente humana, uma dimensão partícipe da humanidade no mundo, um aspecto do projeto humano.

Tudo isso pressupõe necessariamente *outros professores*, a serem formados, e que não se deixem reduzir a meros transmissores de conteúdos, de informações, de verdades a serem aceitas pelos alunos porque são, ou melhor, seriam verdadeiras, científicas. Professores que se reconheçam e se afirmem como seres humanos, participem da instituição da vida coletiva, questionem o imaginário social dos que se veem como socializadores do saber sistematizado, e dos alunos que se veem e são vistos como aqueles que devem apropriar-se desse saber. E que façam tudo isso, de forma lúcida e apaixonada, como dimensão autônoma, livre e interrogante de seu *ofício* de ensinar e formar. *Escola e professor diferentes*, o que não significa e não supõe mudança dos conteúdos ensinados nem das metodologias de ensino ou o uso de novas tecnologias, mas que esse constitui e se afirma na “descoberta” da *forma pensante* de formação, ensino e aula; forma essa que *parece* tão nova, mas foi trabalhada com exímia sabedoria, por Sócrates (469-399 a. C.), o mestre por excelência. Apesar de antiga e exercida ao longo dos séculos, com dignidade e brilhantismo, por tantos mestres, essa *forma* anda tão ignorada e esquecida, que parece nunca ter existido. Precisa, pois, ser novamente descoberta, posta à vista e em ação, realizada (Coêlho, 2012, p. 104).

O professor é aquele que envolve o estudante, desafia-o à aventura intelectual, ao risco de assumir-se em processo de aprender. Nessa prática educativa a relação se dá entre professor, estudantes e o saber, a aula é trabalho intelectual que nega a repetição, a memorização ou o bate-papo esvaziado, é exercício de reflexão, de pensamento rumo à constituição e criação da cultura, da formação de seres humanos coerentes, prudentes, sensatos, autônomos e partícipes da vida coletiva. Nessa relação entre humanos, professor e estudantes, o que move e permeia as ações é a busca pelo saber, que se dá na convivência amistosa e recíproca. Estudantes e professores que respeitam e são respeitados, fazem o que deve ser feito tendo como referência o compromisso assumido como partícipes da formação que se propõem, “se fazem verdadeiramente, professores e estudantes à medida que, reconhecendo sua desigualdade inicial, assumem com lucidez, dedicação e persistência a busca do saber e o trabalho de formação” (Coêlho, 2009, p. 208).

A educação e, especialmente, a educação escolar se realizará como possibilidade de superação do não saber, da banalização da vida e da tecnificação das relações, ampliando os horizontes formativos, na abertura do ser ao imaginário, à criação e recriação, à significação da vida e do humano. Para tanto professores e estudantes

pensarão o existente, questionarão, duvidarão e, por meio do imaginário, porão em questão as ideias, os conceitos, as teorias, o que veem, o que ouvem, o que fazem, o cotidiano, enfim, a vida em sociedade. Porém sem a cultura, as artes, as letras, a ciência, a imaginação, a ética, dificilmente haverá possibilidade de questionamento, de criação, de ação engajada. Assim, os homens em formação serão desafiados, mobilizados ao cultivo da leitura, da escrita, da criação, da imaginação, da compreensão, da observação voltadas à formação do pensar e do agir que implica mudança, buscando transformar o inexistente em existente, pondo-o em questão. Esse estudante poderá interrogar o real, as pessoas, as instituições, o Estado e reconhecer o engodo, o erro, a enganação, negando-os de forma a ultrapassar sua imediatez. Nesse sentido, mesmo que a finalidade primeira da instituição educativa seja ensinar os conteúdos das ciências, ela transcende o ensino, exercendo ação formativa crítica e possibilitadora da criação, do instituinte.

Da educação infantil ao doutoramento, a aula⁹⁰ deve ser interação permanente de professores, estudantes e o saber vivo, instituinte, desafiador, instigante da inteligência, da ação do pensamento, do ver o ainda não visto, de pensar o ainda não pensado. Nessa concepção, ensino e aprendizagem se alteram o tempo todo: o ensino, entendido como tal, de alguma forma, instiga o estudante para que o conhecimento se torne saber, ação e transformação. Dessa forma, o ensino se altera, pois mobiliza de modo singular as aprendizagens, as significações e, renova-se a todo instante, sem se basear em técnicas metodológicas ou midiáticas que reproduzem o conhecimento como se fosse um conjunto de informações a serem comunicadas. A aula é ato que se faz, e supõe a presença de seres humanos em interação com o saber. A aula no âmbito das relações é experiência humana que envolve a dimensão da linguagem, do pensamento, da criação,

⁹⁰ “*uma aula não é algo que se dá, mas algo que se faz*, ou melhor, que professores e alunos fazem, juntos. Afirmar que fazem juntos não significa, absolutamente, dizer que fazem de maneira igual. É na diferença e na reciprocidade de papéis que vai se constituindo o evento que se chama aula. [...] *O bom trabalho é um trabalho que faz bem*, isto é, que fazemos bem, de uma perspectiva técnica e política, e que faz bem para nós e para aqueles com os quais trabalhamos, do ponto de vista estético e, principalmente, ético. Fazemos bem quando ensinamos o que é necessário ensinar, quando temos consciência do significado de nosso ensinamento no contexto social, quando procuramos conhecer aqueles com quem estamos envolvidos no processo, quando procuramos promover a construção da cidadania. [...] Realizar um trabalho que faz bem é o desafio que se coloca a cada instante para nós quando tomamos consciência do que podemos fazer *ao fazermos aulas*, que não se resumem ao evento medido em minutos numa sala, num laboratório, numa biblioteca. A aula não começa nem termina ali – enquanto acontecimento pedagógico, ela tem uma duração que ultrapassa o lugar geográfico e se instaura num espaço temporalizado pelo gesto cultural” (Rios, 2011, pp. 75, 88 e 89).

do imaginário, da ética, inseparáveis do engajamento. O que faz com que a aula seja aula, não é o espaço físico, as carteiras, as paredes, o material didático, nem o tempo de início e fim cronológico, “a aula transborda o lugar” (Rios, 2011, p. 89) e o seu tempo é cultural é humano extrapola a mensuração, a objetificação. Ao contrário é mudança, é participação, é desafio a pensar, a questionar, a agir, a criar, a imaginar.

A imaginação é dimensão importante da realidade humana e da educação, pois é forma de equacionar a relação entre sentimento e inteligência, sensibilidade e razão, é síntese dinâmica do pensamento e renova o psiquismo que envolve afetividade e lógica. A capacidade de imaginação é a possibilidade do devir, trabalha com o futuro, para além da imediatez. É força que cria o novo, pensa o diferente, o inexistente, outras condições, outras formas de pensar. É negação do que se tem hoje, proposição para o que não existe ainda, imprescindível à educação, se traduz em liberdade que olha o futuro com dignidade. Todo imaginário surge como possibilidade de superação do real, ato fundante de uma educação que se quer libertadora, livre da estagnação, da reprodução que não cria nada, não possibilita o crescimento e a evolução da vida, dos humanos. “A imaginação torna possível uma apreensão, uma consciência do mundo e de nossa situação no mundo. Somente uma consciência capaz de imaginar pode apreender o sentido total da realidade” (Coelho, 1978, p. 238). Essa premissa é tese a ser compreendida pela educação engajada, compromissada com a mudança do que temos hoje, com o que ainda será criado, elaborado, pensado, imaginado e realizado.

Nesse sentido, a imaginação é a função mental em sua totalidade orientada para o possível. A imaginação que atua no possível não se detém na oposição dos objetos perceptivos; ela dispõe da mudança e representa os estágios intermediários que lhe fornecerão as provas pressentidas da unidade real da natureza pro meio dos múltiplos fenômenos. Esses pressentimentos são de ordem afetiva, nos quais se misturam o entusiasmo e o desejo de modificação. A originalidade da função imaginativa está nessa fusão entre o espírito e o sentimento; ela implica verdadeiramente a colaboração de psiquismo em sua totalidade. É necessário, então, assumir essa faculdade natural de produzir imagens que poderão nos levar à liberdade de autotransformação e modificação das circunstâncias penosas nas quais nos encontramos nos dias de hoje (Arruda, 2006, p. 14).

Consciência imaginante e consciência realizante se exigem mutuamente e a educação escolar pode propiciar condições visando que essa relação se dê a todos os humanos envolvidos no ato educativo. Professores e estudantes estando em constante

movimento de busca do saber, nas atividades do pensamento, no estudo das teorias, na leitura rigorosa, na escrita cuidadosa, no cultivo do respeito, na elaboração dos conceitos, porão questões e interrogarão, a fim de que a possibilidade de criar esteja constantemente viva e pulsante em todos e a todos.

Sartre, em 1968, reafirma a ideia de uma postura contestadora, que ele como professor na universidade sempre procurou trabalhar com seus alunos: “A única maneira de aprender é contestar. É também a única maneira de tornar-se um homem [...]. Um intelectual para mim é isto: alguém que é fiel a um conjunto político e social, mas que não cessa de contestá-lo” (Cohen-Solal 2005, p. 79). Essa contestação só pode se dar entre homens livres que imaginam, criam, comunicam, fazem, realizam, escolhem e agem. Uma educação que cultiva com rigor a formação, a linguagem, a elaboração, o pensamento, as ideias, a leitura, a escrita, a criação e a imaginação como possibilidade de emancipação e compromisso ético de se fazer homem entre homens, de ser social, que se dá na interrogação, no questionamento, na contestação responsável pela superação criadora de possibilidades. Formar homens, seres humanos contestadores, questionadores é formar pessoas que conhecem profundamente a si e a humanidade. A contestação e a interrogação evitam a reprodução que leva à estagnação e acomodação. Somente na ação criadora, por meio da consciência imaginante, é possível realizar outro homem, outra sociedade, outra educação, outra escola.

A atividade educativa do homem é imprescindível a sua condição existencial. Na sociedade atual, a educação escolar institucionalizada, muitas vezes, está a serviço de instrumentalizar e conformar o pensamento, adequando comportamentos e padornizando as ideias. É o que temos presenciado, porém o que se propõe é o desafio de trabalhar numa *prâkis* que supere essa realidade, pressupondo uma instituição educativa em que todos tenham condições de ultrapassar, negar ou modificar os limites da sua própria circunstância. Todo agir humano, individual ou não, é ação do homem no mundo, responsável por si mesmo e pelo outro. Nesse sentido todo projeto educacional, e existencial, mesmo que individual, pessoal, implica valores universais.

Sartre, em um comentário que discutia a crise da universidade em 1968, em *Situações VIII*, afirma que os professores devem pôr-se como tarefa, não mais identificar e selecionar entre o conjunto de seus estudantes “os que lhes parecem dignos de integrar uma elite, mas fazer a massa inteira chegar à cultura. Isso supõe

evidentemente outros métodos de ensino. Supõe interessar-se por todos, escutá-los tanto quanto se fala a eles” (citado por Cohen-Solal, 2005, p. 69). Esse, ao que parece, pode ser um começo para a grande realização a se efetivar pela e na educação. Pensar sua condição é compromisso de cada um de nós e de todos nós. É o que se pode fazer: instituir outra forma de educar!!

Considerações Finais

Ler Sartre e pensar com ele qualquer questão que envolva a condição humana é exercício complexo e desafiador. Esse homem livre provocou e continua provocando a liberdade do outro, a disposição à transcendência do real, a compreensão da condição humana, da contestação, a condenação à liberdade e a capacidade de fazer escolhas e por elas responsabilizar-se. Continua insistindo na possibilidade da resistência contra as formas de dominação, superando a realidade, segundo as condições de inteligência, sensibilidade e imaginação, as maneiras de ser e agir. Afirmamos, com Deleuze, que Sartre foi um *mestre* que, *soube inventar o novo*, atingiu uma geração inteira e atinge as gerações precedentes até hoje. Admiravelmente "é o destino desse autor, trazer ar puro quando ele fala, mesmo que seja difícil respirar esse ar puro, o ar das ausências" (2006, p. 110). A liberdade foi seu maior ensinamento, liberdade abre possibilidades inúmeras, modos outros de existir e de fazer-se ser-no-mundo.

A educação pensada à luz dos escritos sartrianos é sempre situada na existência e particularidade histórica do homem-no-mundo, dá-se na relação entre a singularidade e a coletividade. A responsabilidade de ser homem com seus desejos, suas experiências singulares e o compromisso de fazer escolhas que envolvem a humanidade inteira, implica pensar uma educação que não forma para o futuro, mas visa à instituição de outras realidades histórico-sociais, outras possibilidades da história humana no mundo. Nessa educação engajada, compromissada com a existência humana, aberta a pensar outras possibilidades e capaz de se reinventar e de recriar o instituído, *o homem carrega o peso do mundo nas costas*.

Engajamento é atitude de inquietação frente aos desafios da existência, exige busca da educação de si, visando a interrogação e a recriação de sua situação no mundo, que é seu, do outro, de todos. Uma educação engajada supõe educadores engajados em sua situação no mundo, de sua existência, fazendo-se sujeitos que rompem com a idealização, a reprodução do saber banalizado e descomprometido com a realidade humana. Essa educação se volta, então, para o homem no mundo, envolve-se com a condição humana, ética, política, estética, de ser-no-mundo que interroga as questões e problemas do seu contexto, da história e da cultura em que está inserida.

Para Sartre, “inteligência, imaginação e sensibilidade, são uma e mesma coisa, que poderia designar pelo nome de *vivido*” (*Sit. X*, p.88). Daí a importância desses vividos na educação, pois a consciência imaginante é possibilidade livre de projetar-se em direção a alguma coisa, não realizada, não pensada antes, podendo ser significada, inventada, transformada. A educação como ação, liberdade, abertura ao mundo, ao novo, ao inexistente, cria novos sentidos, compreende o real a ser superado pelo imaginário que é transcendente, livre e reinventa o real numa atitude crítica em relação à condição humana.

Pensar a educação, com referências filosóficas sartrianas, é considerá-la como ato público e coletivo, responsabilidade, ação engajada que se faz em movimento constante, ação de lançar o homem no mundo, envolvendo-o na realidade. Sendo um apelo à liberdade, criativa na forma de ser e criadora na forma de agir, essa educação não se deixa se prender nas amarras do sistema, compreende a facticidade do processo educacional sistemático, participa dele, mas não o reproduz. Faz-se na e pela resistência, pela crítica, pela criação, pela diferença, pelo exercício de liberdade, que busca percorrer um caminho próprio de criação de sentido e de significados.

Essa educação é projeto, compromisso com a liberdade, com o homem singular e coletivo, com a resistência ao instituído, e contra qualquer ameaça à liberdade. Em termos sartrianos: *é preciso transcender a facticidade para inventar o novo*. Dessa forma, a educação é atitude permanente de negação, de experimentar o movimento da vida em criação e recriação constantes, pois ao resistir às determinações, o sujeito cria maneiras novas de reinventar a si mesmo e ao mundo. Sem desconhecer os processos de escolarização impostos pelas políticas públicas, com seus conteúdos curriculares, metodologias, didáticas, métodos, horários, graus e toda a parafernália burocrática, os cumprem de forma problematizadora e crítica, por meio da interrogação, da contestação e da imaginação, transcendem rumo a outras possibilidades pensadas e constituídas nas experiências vividas e seus contextos.

A educação com bases sartrianas não se curva às imposições das práticas pedagógicas, dos métodos ou metodologias, do currículo, da avaliação ou de qualquer facticidade das políticas públicas educacionais voltadas à escola. Não sendo interioridade, a realidade humana não é formada pela escola, nem preenchida com seus conteúdos de ensino; a consciência é ato e não coisa a ser preenchida ou formada,

formatada pela escola, pelos professores e conteúdos. Conhecer, saber é movimento, de abrir-se ao mundo, é intencionalidade, ato de lançar-se ao mundo, compromisso consigo e com toda a humanidade.

Não há um sujeito da educação que encontrará o sentido de sua existência na formação ou no processo formativo, como se houvesse um ideal a ser alcançado, um modelo a ser realizado no fim do percurso, o que pressuporia uma consciência interna a ser formada, estruturada. Ao determinar o lugar a se chegar e o sujeito a se formar, considera-se o processo externo ao para-si, pois ocorreria por fora, fechado ou determinado por outro que não é o próprio para-si; o que não tem sentido, pois a consciência é o nada, é vazia de qualquer conteúdo, em permanente busca de ser fundamento de seu ser-no-mundo, fazendo-se a todo o momento, escolhendo seu ser. A realidade humana é desejo de ser, permanente fazer-se no mundo, diante das situações, e jamais pré-moldada, determinada, finalizada.

Sendo uma criação humana, resultante das experiências e vivências de nossa espécie, constituinte de nossa sobrevivência e preservação *do* e *no* mundo que vivemos, a educação tem como finalidade contribuir com a afirmação da existência humana, aberta ao mundo lançada no movimento da vida. Dessa forma, a educação só pode ser também, abertura ao mundo, facticidade da relação humana, que se faz projeto sempre aberto em busca constante, e constituída por cada homem. Enfim, "é um fato do mundo humano, quer dizer, a realidade humana passa necessariamente pela Educação na medida em que o mundo da cultura, dos sentidos e significados que cada coisa possui é revelado à consciência intencional pela educação" (Danelon, 2004, p. 250).

A intencionalidade da consciência é permanente possibilidade de conhecer, pôr-se em relação, dar significado e sentido ao mundo, à cultura, à vida; é a consciência em ação no mundo que escolhe ser de um ou de outro jeito, viver dessa ou daquela forma, pois é a realidade humana que faz suas escolhas e projeta seus fins em situação, e não em função da educação que recebe. A educação não é o fundamento, mas é abertura ao ser. O único responsável pelo seu ser, partícipe do mundo, independente de sua religião, moral ou educação, é o para-si fincado em sua situação no mundo. Ao se constituir como abertura ao mundo, aos objetos, e não como fundamento do ser, a educação se realiza numa relação recíproca entre os homens com seus sentimentos, desejos e projetos individuais, com inúmeras possibilidades de criação do novo, de formas

distintas de educação. Essa definição de educação exige um posicionamento crítico, autêntico, autônomo e questionador dos educadores e educandos, dos que se fazem no processo educativo, o que pressupõe pôr em questão as políticas públicas, o currículo, a escola, os princípios e as teorias pedagógicas, os métodos e metodologias de ensino, para pensar outras formas, outras possibilidades e criá-las por meio da consciência imaginante.

É na consciência imaginante e no imaginário – sem rédeas, sem freios, irreverente, indomável –, que se dá a experiência original, do homem consigo mesmo e com o mundo, para daí abrir-se às possibilidades de criar outras formas de organizar, pensar e fazer a vida e o mundo, numa educação que se faz livre, constituindo-se no exercício da consciência imaginante, na reflexão radical do conhecimento, da vida, da sociedade, dos humanos. "A tarefa de uma reflexão radical consiste, pois, em voltar à experiência irrefletida do mundo, para que a reflexão apareça não como um absoluto de cada ser, mas como uma das possibilidades que cada ser tem de captar o mundo" (Arruda, 2006, p. 20), e transformá-lo. O imaginário é, então, "um lugar privilegiado para se começar essa tarefa de reconstrução" (Arruda, 2006, p. 20).

A imagem não é objeto da imaginação ou do imaginário, e sim uma forma da realidade humana de se relacionar com o mundo, de elaborar seu pensamento, a linguagem, as relações, o conhecimento, não se subordinando à facticidade, mas afirmando-se como instituinte, liberdade criadora do real. Surge assim a possibilidade de rompimento com o aprisionamento das verdades dos conteúdos e regras escolares, e de emergência da contestação, dos novos saberes, das novas práticas, com e para além da educação escolar. Os conteúdos escolares, os programas de ensino e o currículo, longe de serem destituídos de seu valor e importância, não são o centro da formação, devendo ser trabalhados pela escola, pelo professor e pelos estudantes como portadores de racionalidade e de possibilidades emancipatórias que estão nos humanos em movimento de formação, e não nas objetivações didáticas ou pedagógicas. É para o homem, o ser em formação, que a educação envida suas forças. Na realidade humana se encontram as possibilidades de transcender o já dado, o que está posto, de maneira sempre nova, única. O fundamental não é o conteúdo, e sim a forma que possibilita a transformação, a liberdade de agir e de pensar.

O desafio é trabalhar para que a educação avance da dimensão intelectual e conteudista, rumo às possibilidades existentes no pensamento, na ação, na filosofia, nas artes plásticas, na literatura, na cultura, na música, em constante relação com o mundo. O estudo da obra sartriana caminha no sentido do questionar a formação centrada em habilidades e competências estabelecidas como produto, e conhecimentos como instrumentos úteis à sociedade mercantilizada, e de propor a transgressão do sujeito adaptado ao mundo da produção, da meritocracia, da submissão à ordem estabelecida. A educação se faz no cultivo ao homem livre e responsável por suas ações no mundo.

O exercício da consciência imaginante não se dá no sentido de ensinar o outro a se comportar imaginativamente na escola. A intenção é compreender o imaginário como possibilidade de pensar e pôr em questão as fronteiras entre o instituído e o instituinte. A escola, sendo uma facticidade da dimensão social instituída, agirá rumo ao instituinte, sem se deixar moldar pela centralidade da racionalidade técnica e instrumental dominantes. Porém, não há regra ou receita de como fazer para se trabalhar o imaginário na escola, pois é vivência que não se faz como conhecimento, e sim como compreensão, que envolve negação e é força motriz para a quebra de paradigmas, para pensar outras formas do instituído, e ousadia de criar o diferente, o irreverente. Não se trata de propor um conjunto de técnicas, procedimentos metodológicos, nem mesmo a criação de uma disciplina no currículo escolar para trabalhar a imaginação e a criatividade. A questão é considerar e reconhecer o imaginário nas ações humanas, como modo de pensar e agir propriamente humanos, como um deslizar rumo aos objetos, ao outro e ao mundo, criando outro tipo de relação com a escola e com a educação, num movimento de livre criação, de pessoas que buscam conhecer e ensinar. Imaginar é abertura ao mundo. Assim, a poesia *Didática da invenção*, de Manoel de Barros (1997, p.20), pode ser um bom começo para constituirmos novas e próprias possibilidades de criação:

Para apalpar as intimidades do mundo é preciso saber:

- a) Que o esplendor da manhã não se abre com faca
- b) O modo como as violetas preparam o dia para morrer
- c) Por que é que as borboletas de tarjas vermelhas têm devoção por túmulos

d) Se o homem que toca de tarde sua existência num fagote, tem salvação

e) Que um rio que flui entre dois jacintos carrega mais ternura que um rio que flui entre dois lagartos

f) Como pegar na voz de um peixe

g) Qual o lado da noite que umedece primeiro.

etc

etc

etc

Desaprender oito horas por dia ensina os princípios.

Referências

Obras de Husserl

A filosofia como ciência de rigor. Tradução de Albin Beau. Coimbra: Atlântida, 1965.

Investigações Lógicas. Sexta investigação. Selec. e Trad. de Zeljko Loparic e Andréa Maria Altino de Campos Loparic. São Paulo: Abril Cultural, 1975.

Lições para uma fenomenologia da consciência interna do tempo. Tradução de Pedro M. S. Alves. Lisboa: Imprensa Nacional. Casa da Moeda, 1994.

Meditações cartesianas: introdução à fenomenologia. Tradução Frank Oliveira. São Paulo: Madras, 2001.

Ideias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica: introdução geral à fenomenologia pura. Tradução de Márcio Suzuki. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2006.

Investigações Lógicas: investigações para a fenomenologia e a teoria do conhecimento. Trad. Pedro Alves e Carlos Morujão. Adap. para a língua portuguesa falada no Brasil por Marco Antônio Casanova Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

Obras de Sartre

A transcendência do Ego: esboço de uma descrição fenomenológica. Introdução e notas Sylvie Le Bon. Tradução João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

A transcendência do Ego, seguido de Consciência de Si e Conhecimento de Si. Tradução e Introdução de Pedro M.S. Alves. 2. ed. Lisboa: Edições Colibri, 1994.

Esboço para uma teoria das emoções. Tradução Paulo Neves. Porto Alegre: L&PM, 2010.

A imaginação. Tradução de Luiz Roberto Salinas Fortes. 5. ed. São Paulo: Difel, 1980.

O imaginário: psicologia fenomenológica da imaginação. Tradução Duda Machado. São Paulo: Ática, 1996.

O ser e o nada: ensaio de ontologia fenomenológica. 8. ed. Tradução e notas Paulo Perdigão. Petrópolis: Vozes, 1997.

L'être et le néant: essai d'ontologie phénoménologique. Paris: Gallimard, 1957.

O existencialismo é um humanismo. Tradução e notas Vergílio Ferreira. 2. ed. rev. Lisboa: Editorial Presença, 1964.

O escritor não é político? Tradução de António Pescada, António Serra e Guilherme Valente. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1970.

Situações I. Tradução Cristina Prado. São Paulo: Cosac Naify, 2005.

Situações X: política e autobiografia -2. Tradução Pedro Tamen. Lisboa: Edições António Ramos, 1977.

Que é a literatura? Tradução Carlos Felipe Moisés. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

Conferência de Jean-Paul Sartre - Universidade Mackenzie (1960). *Discurso*, vol.16, 1987, p.7-32. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2318-8863.discurso.1987.37918>. Acesso em 12abr2015.

O que é a subjetividade? Tradução Estela dos Santos Abreu. 1.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

Outras obras citadas e consultadas

ABBAGNANO, Nicola [1901-1991]. *Dicionário de Filosofia*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALMEIDA, Liliane Barros de. *A gênese do ensino superior e o sentido da formação*. Goiânia, 2013, 90p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação.

ALTHUSSER, Louis [1918-1997]. *Aparelhos ideológicos de Estado*. 2. ed. Tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ARRUDA, Francimar. Imaginário, verdade e educação. In: AZEVEDO, Nyrma Souza Nunes de (Org). *Imaginário e educação: reflexões teóricas e aplicações*. Campinas, SP: Alínea, 2006.

BARROS, Manuel de [1916-2014]. *O livro das ignorâncias*. 4.ed. Rio de Janeiro: Record, 1997.

BEAUVOIR, Simone de [1908-1986]. *A cerimônia do adeus*, seguido de entrevistas com Jean-Paul Sartre, agosto-setembro 1974. Tradução de Rita Braga. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

_____. *A força da idade*. Tradução de Sergio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BELO, Renato dos Santos. Apontamentos acerca da ontologia da consciência em Sartre. In: ALVES, Igor S.; JACOBELIS, Paola G.; BELO Renato; SOUZA, Thana de Souza. *O Drama da Existência: estudos sobre o pensamento de Sartre*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2003.

BERNIS, Jeanne. *A imaginação: do sensualismo epicurista à psicanálise*. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.

CARVALHO, Joaquim de. Prefácio. In: HUSSERL, E. *A filosofia como ciência de rigor*. Tradução de Albin Beau. Coimbra: Atlântida, 1965.

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

CASTRO, Paulo Alexandre e. *Metafísica da imaginação: estudos sobre a consciência irrealizante a partir de Sartre*. Lisboa: Bond, 2006.

CHAUÍ, M. Vida e Obra. In: HUSSERL, E. *Investigações lógicas: sexta investigação*. São Paulo: Ed. Nova Cultural, 2000 (Coleção Os Pensadores).

_____. *Introdução à história da filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles*, vol. 1. 2. ed., rev. e ampl. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

_____. *Cidadania cultural*. 1.ed. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2006.

COÊLHO, Ildeu Moreira. *Sartre e a interrogação fenomenológica do imaginário*. São Paulo, 1978, 471p. Tese (Doutorado em Filosofia). Universidade de São Paulo.

_____. Fenomenologia e educação. In: BICUDO, Maria A. Viggiani, CAPPELLETTI, Maria Isabel Franchi. (org.). *Fenomenologia: uma visão abrangente da educação*. São Paulo: Olho d'água, 1999, pp. 53-104.

_____. A leitura sartreana de Husserl: o capítulo 4º. de *L'imagination*. Reflexão. número especial Centenário de Sartre. PUC Campinas, v. 30, n. 87, pp. 11-29, jan./jun., 2005.

_____. Universidade e formação de professores. In: GUIMARAES, V. S. (Org.). *Formar para o Mercado ou para a autonomia?* São Paulo: Papirus, 2006. pp.43-63.

_____. Escola e formação de professores. In: COÊLHO, Ildeu Moreira (Org). *Educação, cultura e formação: o olhar da filosofia*. Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2009, pp. 203-218.

_____. O ser e o nada de Sartre: notas para uma leitura fenomenológica. In: PEIXOTO, Adão José (Org.). *Fenomenologia: diálogos possíveis*. Campinas, SP: Alínea; Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2011, pp. 73-94.

_____. Formar professores para outra escola. In: COÊLHO, Ildeu Moreira (Org). *Escritos sobre o sentido da escola*. Campinas, SP: Mercado das letras, 2012, pp. 87-107.

_____. Universidade e ensino: treino ou formação?. In: COÊLHO, Ildeu Moreira, FURTADO, Rita Márcia (Orgs). *Universidade, cultura, saber e formação*. Campinas, SP: Mercado das letras, 2016, pp. 87-107.

_____. Sobre a Imaginação: Sartre leitor de Husserl. In: ALMEIDA, Fábio Ferreira de e SALOMON, Marlon (Orgs). *De Bergson a Rancière: pensar a filosofia francesa do século XX*. Goiânia: Ricochete, 2017.

_____. *Universidade, pensamento e formação de professores*. Disponível em: <http://sites.pucgoias.edu.br/pos-graduacao/mestrado-doutorado-educacao/wp-content/uploads/sites/61/2018/05/Ildeu-Moreira-Coelho.pdf>. Acesso em 30out2018.

COHEN-SOLAL, Annie. *Jean-Paul Sartre*. Tradução de Paulo Neves. Porto Alegre: L&PM, 2005.

DANELON, Márcio. *Educação e subjetividade: uma interpretação à luz de Sartre*. Campinas, SP, 2004. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

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

DANTO, Arthur C [1924-2013]. *As ideias de Sartre*. Tradução de James Amado. São Paulo: Cultrix, 1975.

DELEUZE, G. Ele foi meu mestre. In: _____. *A ilha deserta e outros textos*. São Paulo: Iluminuras, 2006.

FARBER, Marvin [1901-1980]. Edmund Husserl e os fundamentos de sua filosofia. *Abordagem Gestáltica*. XVIII, Goiânia, v.18, n.2, p. 235-245, dez. 2012.

FRAGATA, Júlio [1920-1985]. *A fenomenologia de Husserl como fundamento da filosofia*. Braga: Livraria Cruz, 1959.

GILES, Thomas Ransom [1937-2009]. *História do existencialismo e da fenomenologia*. vol. 2 São Paulo: EPU, Ed. da Universidade de São Paulo, 1975.

GÓIS, Cléa. Sartre: da Consciência do Ser e o Nada. In: CÉSAR, Contança Marcondes; BULCÃO, Marly (Org.). *Sartre e seus contemporâneos: ética, racionalidade e imaginário*. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2008.

JAEGER, Werner Wilhelm [1888-1961]. *Paideía: a formação do homem grego*. Tradução: Artur M. Parreira. 3. ed. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2010.

JEANSON, Francis [1922-2009]. *Sartre*. Tradução de Elisa Salles. Rio de Janeiro: José Olympio, 1987.

JOSGRILBERG, Rui. O último Husserl e a linguagem. In: SOUZA, Ricardo Timm de, OLIVEIRA, Nythamar Fernandes de (Orgs). *Fenomenologia hoje II: significado e linguagem*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002, pp. 251-268.

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

MELO, Nelio Vieira de. Educação, engajamento a partir de Sartre. In: ECKER, Diego, SALVETTI, Ézio Francisco [et al.] *Existência e liberdade: diálogos filosóficos e pedagógicos em Jean-Paul Sartre*. Passo Fundo: IFIBE, 2013.

MERLEAU-PONTY, Maurice [1908-1961]. *Ciências do homem e fenomenologia*. Tradução, prefácio e notas de Salma Tannus Muchail. São Paulo: Saraiva, 1973.

_____. *A estrutura do comportamento*. Tradução de Marcia Valéria Martinez de Aguiar. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MÉSZÁROS, István [1930-2017]. *A obra de Sartre: busca da liberdade e desafio da história*. Tradução Rogério Bettoni. São Paulo: Boitempo, 2012.

MOUTINHO, Luiz Damon S. *Sartre: psicologia e fenomenologia*. São Paulo: Brasiliense, 1995.

NUSSBAUM, Martha, *Sem fins lucrativos. Por que a democracia precisa das humanidades*, Martins Fontes, São Paulo, 2015.

REZENDE, Antonio Muniz de. *Concepção Fenomenológica da Educação*. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1990.

RICOEUR, Paul [1913-2005]. *Na escola da fenomenologia*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

RIOS, Terezinha Azerêdo. A dimensão ética da aula ou o que nós fazemos com eles. In: VEIGA, Ilma P. A. (org.) *Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas*. Campinas: Papirus, 2008, pp. 73-93.

SARAIVA, Maria Manuela [1911-2017]. *A imaginação segundo Husserl*. Tradução do francês por Isabel Tâmen e António Pedro Mesquita. Paris: Calouste Gulbenkian, 1994.

SILVA, Franklin Leopoldo e. *Ética e literatura em Sartre: ensaios introdutórios*. São Paulo: Ed. Unesp, 2004.

_____. O imperativo ético de Sartre. In: NOVAES, Adauto (Org). *O silêncio dos intelectuais*. São Paulo: Companhia das letras, 2006, pp. 151-160.

_____. Sartre e a ética. Revista *Bioethikos*. Centro Universitário São Camilo. vol. 4, n. 3, 2010, pp. 269-273.

SOUZA, Thana Mara de. A literatura para Sartre: a compreensão da realidade humana. In: ALVES, Igor S.; JACOBELIS, Paola G.; BELO Renato; SOUZA, Thana de Souza. *O Drama da Existência: estudos sobre o pensamento de Sartre*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2003.

THODY, Philip. *Sartre: uma introdução biográfica*. Tradução Paulo Perdigão e Amena Mayall. Rio de Janeiro: Bloch, 1974.

ULHÔA, Joel Pimentel de. *Reflexões sobre a leitura em filosofia*. 1ª reimpr. Goiânia: Editora da UFG, 2000.

YAZBEK, André Constantino. *Itinerários cruzados: os caminhos da contemporaneidade filosófica francesa nas obras de Jean-Paul Sartre e Michel Foucault*. São Paulo: EDUC; FAPESP, 2010.