

A filosofia sartreana como fundamento da educação*

Bonnie Burstow **

RESUMO: A filosofia de Sartre pode ser fundamento para uma educação progressista centralizada no estudante? Sérias críticas são levantadas por alguns estudiosos, que alegam que sua visão das relações humanas é por demais restritiva. Eis a temática que o autor procura esclarecer ao examinar a extensão de tais objeções e a conveniência da filosofia sartreana perante a teoria educacional.

Palavras-chave: Liberdade individual, facticidade, conversão radical, escolha fundamental, evento crucial

A filosofia de Jean-Paul Sartre é bem conhecida pela ênfase no indivíduo e intransigente defesa da liberdade individual, seu fundamento. Conseqüentemente, ela tem sido apontada como possível fundamentação para uma educação “progressista” que tenha o estudante como centro (Kneller 1958, Morris 1966). As idéias de Sartre, no entanto, também têm sofrido contestações. A objeção mais importante consiste em alegar deficiências na concepção que Sartre teria das relações humanas. Embora ninguém negue que ele seja um campeão da liberdade e, assim, uma figura natural a que se voltem os educadores liberais, considera-se que sua idéia das

* Publicado Originalmente no *Journal of Philosophy of Education* nº 2, vol. 17, 1983, pp. 171-185. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira, docente da Faculdade de Ciências e Letras/ Unesp. Email: ramosoli@uol.com.br

** Professora do Institute for Studies in Education, da Universidade de Toronto, Canadá.

relações humanas é por demais hostil e restrita. Diz-se que em seus textos são excluídas todas as possibilidades de convívio íntimo, benevolência e compreensão como tais e que, portanto, seus enunciados simplesmente não podem servir como fundamento educacional, de um prisma libertário ou não.

Entre os que levantam tal objeção, Khemais Benhamida foi o que apresentou argumentação mais extensa. Um de seus artigos tem título bem apropriado: “O existencialismo de Sartre e a educação: A falta de fundamentação para as relações humanas”. Baseia-se na natureza completamente subjetiva do “projeto” sartreano, bem exemplificada pela passagem em que o “Outro” aparece como limite da minha liberdade. A objeção é tremenda. Se a posição de Sartre sobre as relações humanas for tão limitada, negativa ou deficiente, como alegam Benhamida e outros, talvez suas concepções ainda possam ser usadas em ocasionais pontos de referência, mas seu uso como fundamento pedagógico estará seriamente questionado. O desafio de tomar a filosofia de Sartre como fundamento a uma teoria da educação ainda não foi enfrentado. Neste artigo faço uma tentativa.

Começarei esclarecendo as objeções levantadas. Refiro-me especificamente ao artigo acima citado, pois Benhamida incorpora o conjunto de objeções levantadas e as justifica longamente. Depois descreverei a noção integral das relações humanas sartreana, demonstrando sua harmonia com a pedagogia, o tipo de teoria da educação que apóia e as falácias inerentes às objeções levantadas.

As objeções

Benhamida começa com a premissa de que a educação é um relacionamento que envolve auxílio. Nesse relacionamento, um parceiro, chamado “professor”, facilita a aprendizagem ou a construção de opções melhores por parte do outro parceiro, chamado “aluno”. Uma relação assim facilitadora, sugere o crítico, é possível se houver possibilidade de relacionamentos positivos e de se chegar a pontos de vista comuns e, portanto, a entendimento compartilhado, se houver alguma medida objetiva ou intersubjetiva a que se possa recorrer e se a noção de auxílio for viável por si mesma. Sartre, afirma Benhamida, falha em todos esses requisitos.

Segundo o crítico, Sartre vê as relações humanas como necessariamente hostis. Essa hostilidade se inicia na idéia do que é um ser humano e do que é o “Outro”. Para Sartre, o ser humano é liberdade. O ser humano, que existe, nada mais é do que seu próprio projeto livremente escolhido, um

sujeito que organiza objetos a seu redor como tentativa de realizar intentos livremente escolhidos. Com a entrada do “Outro”, essa liberdade sofre limitação. O ser humano torna-se um objeto aos olhos do Outro e só pode recuperar sua natureza de sujeito se, por sua vez, tornar o Outro um objeto. Como se vê, o relacionamento humano é intrinsecamente conflituoso.

Alega-se que o conflito se agrava pelo fato de que, no esquema sartreano, é impossível a dois sujeitos compartilhar um ponto de vista comum. Como representam dois projetos inteiramente diferentes, não há qualquer comunhão e só o conflito se faz possível. A esse respeito, escreve Benhamida:

O indivíduo identifica-se com o projeto em cuja realização está constantemente engajado. Por tal razão e porque dois projetos jamais coincidem, a única relação possível entre dois indivíduos é o conflito (*Educational Theory*, p. 235).

Ele observa que a falta de comunhão, por sua vez, elimina a compreensão. Além disso, elimina a possibilidade de critérios objetivos ou intersubjetivos de aprendizagem. Sem estes, não pode haver quaisquer fins com os quais o professor possa trabalhar, ou, em outras palavras, não há escolhas que possa apresentar em auxílio ao aluno. Benhamida destaca que o papel do professor é auxiliar o aluno a fazer boas escolhas, e que a própria noção de boa escolha não tem sentido no esquema de Sartre, pois nele não existe critério de “bom”. Tampouco podem ser apresentadas razões para determinar o que poderia ser bom para um indivíduo particular, pois Sartre vê as escolhas de projeto do indivíduo como totalmente arbitrárias. O valor em si é simplesmente algo escolhido livre e arbitrariamente pelo indivíduo. Não há qualquer base exterior a sua escolha. Falar de auxiliar o estudante, então, não tem qualquer sentido.

De fato, o próprio auxílio está completamente fora de questão. Ao dizer isso, Benhamida desafia os seguidores de Sartre, como Morris e Kneller. Estes indicaram que o educador sartreano tem um objetivo natural e uma proposta para ser aplicada: auxiliar o estudante a ser ele mesmo, a ser livre. Benhamida objeta:

Falar de auxiliar alguém a querer ser ele mesmo pareceria bem bizarro no sistema de pensamento de Sartre (...). Auxiliar – de qualquer forma que seja – inevitavelmente acarreta trazer à escolha do indivíduo algumas considerações que em si já não são livres, isto

é, escolhidas pessoalmente. E, para Sartre, isso seria uma imposição à liberdade do indivíduo. (*Educational Theory*, p. 236)

Para o estudante, aceitar tal aconselhamento ou auxílio seria negar sua liberdade absoluta e, por consequência, ser culpado de *má-fé*. Se a noção de auxílio é vista como ilegítima, Benhamida prossegue, o tipo de auxílio normalmente associado à educação formal fica sendo especialmente ilegítimo. A esse respeito, escreve:

No sistema de pensamento de Sartre, a educação é entendida e praticada apenas como meio de doutrinação da pior modalidade possível. O indivíduo, por imposição legal, é obrigado a freqüentar a escola; é submetido a um currículo e a uma disciplina; é forçado a fazer exames etc. Do ponto de vista sartreano, tais práticas significam uma violência sobre a verdadeira liberdade e existência do indivíduo. (*Educational Theory*, p. 238)

Finalmente, há o problema adicional de que a educação se destina às crianças. Mas, de acordo com Benhamida, no universo de Sartre não há lugar para as crianças.

Podemos, agora, resumir as objeções a Sartre: afirma-se que há lacunas na sua visão das relações humanas, o que a impede de servir como fundamento para uma teoria da educação. Na filosofia sartreana, essas relações humanas são necessariamente conflituosas. Trata-se de uma filosofia que não admite relações positivas, pontos de vista comuns ou semelhantes, nem objetivos compartilhados. Não admite auxílio. Nem sequer reserva um espaço temático para as crianças.

Crítica inicial

Onde ficamos diante dessa posição? Embora nem todos os pressupostos expostos acima mereçam acolhida, deve-se admitir que alguns deles realmente caracterizam a educação. Uma filosofia que insista na inevitabilidade de conflito humano, que não admita relações positivas, companheirismo, compreensão, objetivos comuns, ou até a possibilidade de auxílio, não pode servir de base para um sistema educacional. A verdade é que Benhamida e outros que compartilham seu modo de pensar não entenderam adequadamente a posição de Sartre a respeito do que é o ser humano, nem fazem justiça aos pontos de vista mais liberais das relações humanas desenvolvidos em seus últimos

textos. O filósofo existencialista, já em seus primeiros ensaios, apresenta uma visão das relações humanas muito mais promissora do que Benhamida afirma ou do que pode parecer a uma leitura apressada. Isso me traz à minha própria compreensão de Sartre, das relações humanas e da educação.

Sartre, relações humanas e educação

Qual é, então, a visão sartreana sobre as relações humanas e quais enganos terão cometido Benhamida e outros? A posição de Sartre a respeito das relações humanas decorre de sua concepção do ser humano e da existência. Embora, como espero demonstrar, existam outros erros, os pedagogos anti-sartreanos erram na compreensão das relações humanas porque também erram ao tentar compreender a existência segundo Sartre.

Para começar com o que é mais importante, alega-se que Sartre identifica o ser humano apenas com a liberdade, com o projeto livremente escolhido. É um erro. Na verdade, Sartre não associa a existência humana à liberdade. Ao contrário, apressa-se em apontar que a liberdade implica algo que não é a liberdade. Citando Sartre: “Só há liberdade numa situação e só há uma situação pela liberdade” (Sartre 1942; 1956, p. 629; 1997). A situação, por sua vez, é constituída tanto pela liberdade quanto pela não-liberdade. Perguntado sobre o significado disso, Sartre responde: *facticidade*. E define: facticidade é “aquilo que é”. Diz respeito a resistências e objetos com os quais a liberdade necessariamente se defronta e aos quais reage ao criar a situação (Sartre 1956, pp. 3-85, pp. 119-712; 1997, pp. 128-133, pp. 593-676).

Para tornar mais claro o que isso significa precisamos examinar as noções sartreanas de existência e liberdade. Basicamente, Sartre divide a existência em dois domínios: o *para-si* e o *em-si*. O *em-si*, também conhecido como Ser, é o primordial dos dois. O *em-si* é uma massa densa e destituída de significado; só chega a um significado por meio do envolvimento do *para-si*. O *em-si* não significa. O *ser-em-si-mesmo* simplesmente é.

O *para-si* é o domínio com o qual o ser humano está primariamente associado, embora, como veremos, o ser humano também tenha atributos do *em-si*. O *para-si* é um derivado do *em-si*. É basicamente uma negação. O *para-si* vem à existência como *para-si* ao separar-se do *em-si* e definir-se como um não-isso. Ao mesmo tempo em que se separa do *em-si*,

separa-se de si mesmo. É um não-seu-passado e um não-seu-futuro; ou, para dizê-lo de outra maneira, é seu passado e seu futuro na forma de não-ser. Como ruptura, como não-isso, é livre da simples causalidade. Embora haja condições nas quais opera, ainda lhe é possível fazer escolhas. A liberdade, ou ser como ser-livre, é exatamente esse separar-se do em-si e esse separar-se de si mesmo (Sartre 1956, pp. 3-85, pp. 119-712; 1997, pp. 128-133, pp. 593-676).

Se o para-si é liberdade, Sartre insiste, não é liberdade em isolamento. Necessariamente se coloca em relação ao em-si e a si mesmo. Ou seja, coloca-se em relação à facticidade. As condições impostas pela facticidade conjugadas ao significado dado pela liberdade é que se combinam para criar a situação.

O ser humano *per se* é produto da liberdade tal como condicionada pela facticidade. O para-si, mesmo antes de sua transição a ser humano, é produto da liberdade condicionada pela facticidade. É condicionado tanto pela facticidade interna quanto pela externa. Um exemplo de facticidade interna é meu passado. Não sou apenas minha liberdade, sou também meu passado, embora no modo de não-ser. Não posso escolher não ter um passado. Nem mesmo posso escolher não ter o passado específico que tive, embora possa modificar-lhe o significado ao fazer novas escolhas. Do mesmo modo, não sou apenas liberdade, sou liberdade corporificada. Um exemplo de facticidade externa é a montanha que se interpõe bloqueando meu caminho para a cidade a que quero chegar. A montanha é um fato que não posso apagar pelo desejo. De fato, ela põe um obstáculo à minha decisão de chegar à cidade num certo tempo. Sempre me é possível remover sua força como obstáculo, ao decidir ir para outra cidade, mas não posso remover a montanha; nem posso remover sua resistência a minha decisão inicial. Sem essa resistência não poderiam existir nem a liberdade nem o ser humano. Em outros termos, a resistência é intrínseca à liberdade e ao humano.

Ainda que o elo entre o humano e a resistência seja claro, o elo intrínseco que Sartre está colocando entre a liberdade e a resistência parece estranho a nosso entendimento. Normalmente pensamos resistência como algo antagônico à liberdade. Seria fácil transferir essa crença a Sartre – o campeão da liberdade –, e é justamente o que fazem seus críticos. Mas é um engano. O filósofo existencialista vê a resistência como a qualidade que torna a liberdade possível. Nesse sentido, escreve:

Esse *resíduo* está longe de ser originalmente um limite à liberdade; na verdade, é graças a esse resíduo – ou seja, ao em-si bruto como

tal – que a liberdade emerge como liberdade. Na verdade, o senso comum concordará conosco que o ser que se diz *livre* é aquele que pode *realizar* seus projetos. Mas para que o ato possa permitir uma *realização*, a simples projeção de um possível deve ser diferenciada *a priori* da realização de seu fim. Se conceber basta para realizar, então estou mergulhado num mundo como o de um sonho que não mais se pode distinguir do real (...). Uma vez que desapareça a distinção entre o simples *desejo*, a *representação* que posso escolher, e a *escolha*, então desaparece também a liberdade. Somos livres quando o termo final pelo qual damos a conhecer o que somos é um *fim*, isto é, não um existente real como aquele que, na suposição que fizemos, poderia preencher nosso desejo, mas um objeto que ainda não existe. Mas conseqüentemente esse *fim* só pode ser transcendido se está separado de nós ao mesmo tempo que nos é acessível. Só um conjunto de existentes reais pode nos separar desse fim (...). Por isso, a resistência que a liberdade revela no existente, longe de ser um perigo à liberdade, resulta justamente em lhe dar possibilidade de emergir como liberdade. Só pode existir um *para-si* se estiver engajado num mundo que resiste. Fora desse compromisso as noções de liberdade, determinismo, necessidade perdem todo significado. (Sartre 1956, pp. 620-621; 1942, pp. 562-563)

Isso remete à questão do “Outro” e das relações humanas. O que é o Outro em relação à minha humanidade? Benhamida sugere que Sartre vê o Outro como um limite especial à minha liberdade. Nisso, está absolutamente correto. Sartre afirma que o Outro é um ser que de modo ativo sabota minhas livres escolhas. Além disso, vê o Outro como o ser pelo qual eu me torno objeto. O Outro atribui qualidades a mim do mesmo modo que atribuo qualidades a uma coisa. O Outro me dá um ser que é *para-outro* mais do que *para-si* ou *para-mim*. O Outro me dá um exterior do qual estou para sempre alienado e que fica em suas mãos. Isso constitui um limite genuíno para minha liberdade. Como limite, difere substancialmente do condicionamento descrito antes. Se a existência do Outro constitui um limite para minha liberdade, contudo, não me limita “como ser humano”. Como assim? Porque é o Outro que me *torna* um ser humano. Eis um ponto essencial e um ponto totalmente negligenciado por esses críticos.

Benhamida só identifica o ser humano com a liberdade e esquece a facticidade. Ao esquecer-la, naturalmente deixa o Outro fora de sua definição da condição humana e acaba por ver o Outro como algo que diminui minha humanidade ao diminuir minha liberdade. Sartre, por outro lado, vê o Outro como um aspecto essencial da situação humana. Todas as situações humanas, afirma, compartilham as mesmas estru-

turas universais, e uma dessas estruturas, pura e simplesmente, é “o meu próximo” (Sartre 1956, pp. 654-680). É justamente esse aspecto que transforma o para-si num ser humano. A esse respeito, diz Sartre:

Ser-para-outro não é uma estrutura ontológica do para-si (...). Talvez fosse possível pensar num para-si que fosse totalmente livre de todo para-outro e que existiria sem sequer suspeitar da possibilidade de ser um objeto. Mas esse para-si simplesmente não seria um ser humano. (1942, p. 321; 1956, p. 376)

Então, o ser humano não é apenas um ser-para-si, mas um ser-para-outro. De fato, Sartre destaca que ele é um ser-para-muitos-outros. É um ser-em-sociedade (Sartre, Contat e Ryblaka 1977). Esse ser societário está bem distante do projeto individual isolado a que Benhamida sempre se refere. Dada a limitação intrínseca que os outros impõem à liberdade, seria de argumentar que uma pessoa deveria renunciar a seu *status* humano e tornar-se um projeto isolado. Isso, porém, é puramente hipotético, pois *não se pode* abdicar do status de ser humano, da dimensão de ser-para-outros, mesmo que a pessoa opte por evitar todo contato com os demais. Se imaginássemos que isso pudesse ser feito – algo que Sartre jamais imaginaria –, nosso “ser-para-outro” ainda continuaria a existir. Em suas palavras:

Se existe um Outro, o que quer que seja ou quem quer que seja, qualquer que possa ser sua relação comigo, e sem seu agir sobre mim a não ser por pura emergência de seu ser, então tenho um exterior, tenho uma natureza (Sartre 1942, p. 321; 1956, p. 376).

Quer eu queira, quer não, sou e sempre serei um ser-para-outro. Os outros podem limitar minha liberdade e sempre o farão.

A necessidade dessa limitação retira a força de uma das objeções centrais de Benhamida. O crítico defende que a educação é ilegítima num esquema sartreano, pois envolve limitar a liberdade do Outro. Sartre, no entanto, não contesta a limitação em si, pois a vê como parte e parcela do humano, e ser humano é, do mesmo modo, um aspecto necessário de nossa situação. Ele nem mesmo contesta o que chama de “determinação” – considerar uma pessoa ambiciosa ou alta, por exemplo, ou proibi-la de pisar na grama. Insistimos, isso é intrínseco a nossa situação. Trata-se de um limite normal a nossa liberdade, não de uma violação especial. Ele só se opõe ao que denomina de “sobredeterminação”. Ver alguém como ambicioso só porque é judeu

ou negar emprego a alguém só porque é membro da classe baixa são exemplos de sobredeterminação (Sartre 1965, 1995). A educação *per se* não se encaixa na definição de sobredeterminação (isto, evidentemente, não se aplica à educação autoritária ou que acolhe e dissemina preconceitos).

Isso posto, é claro que não se exclui nem a interação com os outros, nem a educação *per se*. Eis algo favorável para quem deseja usar Sartre como base de uma teoria educacional. O que é ainda mais promissor é que na necessidade de nosso ser-para-outro já se pode encontrar as premissas de uma proposta educacional.¹

Sartre define a autenticidade em termos de estar totalmente consciente, aceitar e assumir a responsabilidade pela situação de alguém (Sartre 1965; 1995). Se a autenticidade requer que estejamos plenamente conscientes de nossa situação e por ela assumamos responsabilidade, e se nosso ser-para-outro é parte necessária de nossa situação, a autenticidade requer que estejamos plenamente conscientes de nosso ser-para-outro e que o aceitemos. Mas não o podemos fazer sem o auxílio do Outro. Somos, afinal de contas, alienados de nosso ser-para-outro. Nosso ser-para-outro – devem estar lembrados – está nas mãos do Outro, não na nossa. Aconteceria, então, que a autenticidade requer que aprendamos dos outros o nosso ser-para-outros. Essa exigência pode ser interpretada como um necessário projeto de aprendizagem e como uma proposta para a educação.

Uma objeção contra esse projeto é levantada por Benhamida: como não podemos manter o mesmo ponto de vista que o Outro – ou seja, estabelecermos o tipo de comunicação necessária –, tal ensino e tal aprendizagem revelam-se impossíveis. Na verdade, é essa uma das maiores objeções de Benhamida. Novamente se constata um erro ao interpretar Sartre. O filósofo aponta que nunca podemos manter *exatamente o mesmo* ponto de vista que o Outro. Mas nem mesmo em *O ser e o nada*, em que os elementos conflitantes são mais enfatizados, Sartre chega a negar que se possam manter visões *similares*. Em *O ser e o nada*, de fato, ele descreve dois tipos de relações que envolvem similaridade de pontos de vista. Trata-se do nós-sujeito e do nós-objeto (Sartre 1942, pp. 484-503; 1956, pp. 537-556; 1997, pp. 514-532).

Uma relação de nós-sujeito existe quando há objetos sociais que se endereçam a nós como sujeitos quaisquer. A placa rodoviária que diz “Não ultrapasse 60 km/h” é um exemplo; a indicação “saída” em locais públicos é outro. Trata-se de produtos de nosso mundo social compartilhado. São produtos da compreensão intersubjetiva e, como tais, estabelecem claramente a possibilidade de compreensão, convivência, comunicação. Atestam a

possibilidade de educação. Também estabelecem uma direção que pode ser tomada. Já sugeri que esclarecer nosso ser-para-outro é uma das direções que a educação pode assumir. Dada a existência de um mundo social intersubjetivo, outra direção possível é esclarecer esse mundo. O professor pode, digamos, ensinar aos estudantes o significado das placas rodoviárias. Pode ensinar a ler um relógio. Pode fazê-lo sem perpetrar qualquer violação de liberdade e sem a expectativa de que as diferenças entre os indivíduos coloquem um enorme problema.

Para explicitar o segundo tipo a que nos referimos: somos nós-objetos porque os outros nos vêem como possuidores das mesmas características, porque os outros nos amontoam num só conjunto como objetos. A classe trabalhadora é um exemplo de nós-objeto. A construção de nós-objetos de imediato atesta uma similaridade de ponto de vista por parte daqueles que fazem a construção e estabelece fundamentos para outras similaridades. Do mesmo modo, cria uma situação comum para membros do grupo nós-objeto. Similaridade suficiente entre membros permite a ocorrência de aprendizagem e a adoção de projetos mútuos. Em sua clássica obra marxista, *Crítica da razão dialética*, Sartre analisa alguns projetos de aprendizagem nos quais a classe trabalhadora como nós-objetos pode se engajar (Sartre 1976). Nossa própria experiência com o feminismo nas últimas décadas nos dá alguns exemplos de nós-objeto e o tipo de ensino e aprendizagem a que podem dar origem.

Resumindo: considerando-se a realidade de nosso ser-para-outro, o mundo intersubjetivo e o advento dos nós-sujeitos e dos nós-objetos, pede-se ao indivíduo que aprenda com os outros para compreender a si mesmo e a sua situação. Sua autenticidade o obriga a aprender para poder aceitar o que deve ser aceito e – algo que Sartre também inclui em sua descrição de autenticidade – a mudar o que pode e deve ser mudado.² Do mesmo modo, cabe-lhe ensinar a fim de assegurar a estabilidade do mundo intersubjetivo e efetivar mudanças que pareçam necessárias.

Então, existe um fundamento para a educação, até um fundamento profundo. Entretanto, há também um problema. O ensino em geral e, especialmente, o ensino de caráter mais pessoal parecem estar ameaçados pela natureza conflituosa das relações humanas. É uma séria objeção. Se não houver uma resposta a isso, a visão de Sartre ainda poderá ser usada como fundamento para o sistema educacional, mas a educação que sustenta será, no mínimo, precária.

Ao responder, permitam-me começar reiterando o fato de que nós-sujeitos e nós-objetos envolvem modos não-conflituosos de relacionar-se.

Logo o não-conflito é plenamente possível em Sartre. O problema não é a *impossibilidade de não-conflito*, mas a *difusão do conflito*. A impressão que *O ser e o nada* parece transmitir é que o conflito seja regra cotidiana. Parece que o estado natural das coisas é que eu seja tomado como objeto pelo outro e *vice-versa*. Se for isso mesmo, não haverá base para uma educação sistemática. Pode ser que precisemos do Outro para nos ensinar, se devemos compreender a nós mesmos e a nossa situação e pode ser que interesses comuns o levem a concordar com esse ensino. Mas dificilmente estaria inclinado a esse procedimento por um período prolongado, se minha liberdade fosse primariamente uma ameaça à dele. Se a possibilidade de um ensino sistemático fosse negada justamente por tal fato, a espécie de teóricos de um ensino existencial como pensado por Kneller estaria completamente fora de questão. Kneller quer que ensinemos para auxiliar outros a serem livres. Um aumento da liberdade alheia, contudo, não seria de meu interesse se a liberdade dele se revelasse uma limitação da minha.

Importante, no entanto, é que Sartre *não diz* que o conflito deva ser a ordem do dia. Não rejeita relações positivas, quer curtas, quer duradouras. Em *O ser e o nada*, livro em que o conflito é mais enfatizado, ele analisa várias formas de conflito, mostrando como são perniciosos e contagiosos. No entanto, alude à possibilidade de um estado de coisas que seria bem diferente, na verdade. Começa examinando diferentes tipos de relações amorosas e mostrando como cada uma delas resulta em reificação. Não parece haver esperança para o amor como relação afirmativa. E, no entanto, termina esse relato aparentemente desalentador com a seguinte nota de rodapé bem elucidativa:

Essas considerações não excluem a possibilidade de uma ética da libertação e da salvação. Mas esta só pode ser atingida após uma conversão radical que não nos cabe discutir nesse momento (Sartre 1942, p. 484; 1956, p. 534; 1997, p. 511).

Numa nota anterior, do mesmo modo, fala de auto-resgate:

Isso pressupõe uma redescoberta do ser anteriormente corrompido. A esse auto-resgate chamaremos de autenticidade, cuja descrição não se faz agora oportuna (Sartre 1956, p. 116).

O que Sartre está enfatizando é que, embora as relações humanas necessariamente envolvam um certo grau de objetivação, outras res-

postas são também possíveis. E além disso, ainda que agora prevaleça a hostilidade, nem seu advento, nem sua prevalência são necessários. Hostilidade é má-fé. Dela podemos nos livrar quando passamos por uma experiência chamada por ele “conversão radical”.

Para compreender o que chama de “conversão radical” torna-se importante compreender o que ele entende por “projetos”, de onde surge e a que conduzem. Para críticos como Benhamida, Sartre identifica o ser humano com os projetos: vendo os projetos como opções aleatórias, julga-os bons só pelo fato de terem sido escolhidos e considera como violação qualquer tentativa de exercer influência sobre os projetos de alguém, como um professor, por exemplo, o faria. É fácil imaginar como esses críticos chegaram a tais conclusões. Apóiam-se em afirmativas feitas em *O existencialismo é um humanismo* (Sartre 1984a). Nas primeiras partes, Sartre de fato diz que qualquer projeto que alguém assuma é completamente livre, é aleatoriamente escolhido, já vale só por ter sido escolhido e tanto quanto qualquer outro. Isso, como sugere Benhamida, exclui a possibilidade de critérios interpessoais e torna no mínimo equivocada qualquer tentativa de exercer influência sobre alguém. Em entrevistas posteriores, Sartre lamenta a confusão trazida por esse texto inicial e esforça-se por aclarar sua posição. Projetos – indica o filósofo – não são casuais; e, ainda que possa ser indiferente o que alguém escolhe antes da *conversão radical*, pois todos os projetos que a antecedem são inautênticos, o mesmo não pode ser dito dos projetos posteriores à conversão radical. (Anderson, pp. 116-140; Barnes 1967/1978, pp. 3-68).

Então, o que são os projetos? São projeções em direção a uma meta – projeções que vêm de onde estamos e de onde estivemos. Incluem, como facticidade, todo o projetar anterior, todo o condicionamento anterior. Após a conversão radical, tendem a ser esforços autênticos, que refletem alta dose de liberdade. Antes, são simples expressões do que a teoria sartreana denomina “projeto fundamental”, e, como tais, carecem de liberdade e autenticidade.

Sartre argumenta que, de início, a criança tem simplesmente uma vaga orientação positiva que consiste em “lidar com o que está a seu redor”. Ao período desses primeiros impulsos positivos, denomina “proto-história”. Com o passar do tempo, essa maneira de ser encontra resistência, que se torna substancial por volta dos sete ou oito anos. Torna-se um “evento crucial”, que marca o final da proto-história e culmina no projeto ou escolha fundamental. Portanto, a criança assume essa escolha fundamental em reação à resistência. É sua maneira de

lidar com a oposição (Sartre 1956, pp. 712-784; 1957, pp. 100-115; 1972, pp. 51-53; Peterson, pp. 88-102).

Bom exemplo de proto-história e de escolha fundamental Sartre apresenta em seu livro *Saint Genet, comédian et martyr* (Sartre 1964). Quando jovem, Genet estava inicialmente inclinado ao bem, à pureza, à santidade. Para a sociedade da época, no entanto, o bem estava associado aos bens, às propriedades. Por ser órfão, não tinha *bens* – e isso ameaçava sua identificação com o *bem*. Um dia, roubou para ter bens, ou melhor, para sustentar sua posição de benevolência e de inocência. Os “honestos cidadãos” responderam chamando-o de ladrão e assim o tratando. O roubo e a reação dos cidadãos constituíram o evento crucial. À luz desse acontecimento, Genet fez sua escolha fundamental: decidiu ser o que o crime dele fizera. Visto por um ponto de vista, tratava-se de ser ladrão, ser mau, um *violador*; visto por outro, significava ser chamado de *ladrão*,* ser desonrado por uma palavra, ser violado pelas costas. Genet tratou de expressar essas qualidades de diferentes maneiras enquanto vivia sua vida. Por um lado, roubava e entregava seus companheiros de roubo à polícia. Por outro, tornava-se o parceiro feminino em atos homossexuais.

Essencialmente, Sartre está sugerindo que a escolha fundamental de uma pessoa é feita em reação à resistência e consiste em fixar-se numa qualidade, em decidir nada mais ser do que aquela qualidade. Ao fazer uma escolha fundamental, o ser humano está negando sua liberdade, pois está atribuindo a si mesmo a natureza absoluta que um objeto tem. Ao mesmo tempo, está afirmando a liberdade absoluta. Está vendo só a si mesmo, ou seja, está se vendo como o único criador dessa qualidade e, assim, está negando a facticidade. Ambas atitudes envolvem uma negação da realidade e são, portanto, inautênticas. A escolha, diz Sartre, é feita irrefletidamente – ou seja, sem plena consciência – e também é mantida irrefletidamente. À medida que o projeto original se mantém intacto, os diferentes projetos que um ser humano inicia em sua vida são apenas expressões irrefletidas da escolha fundamental. Não são expressões de liberdade. É nesse estado que o isolamento é soberano e as relações conflituosas prevalecem. Dadas as severas limitações desse estado, um bom “ato professoral” como tentar auxiliar alguém a resolver esse problema ou auxiliá-lo a ser uma pessoa livre

* Há aqui um jogo entre palavras derivadas de dois verbos franceses quase homófonos: *voler* = roubar e *violier* = violar. Pouco antes, nesse mesmo trecho, Sartre/Genet fez outro jogo entre *bem* e *bens*, mas este tem correspondência em nossa língua, também neolatina. (N.T.)

difícilmente poderia ser visto como violação da liberdade. O próprio Sartre, na verdade, apóia a análise e deu ao analista a tarefa exata de auxiliar as pessoas a sair desse estado (Sartre 1942, pp. 656-722; 1956, pp. 712-785; 1997, pp. 682-703).

A conversão radical, em si, é uma conversão para fora desse estado. Para alcançá-la, a pessoa deve desenterrar a escolha fundamental que subjaz a todas as demais escolhas, ver sua inautenticidade, rejeitá-la e aceitar-se a si tal como é. O Sartre dos primeiros estudos pensava que a escolha fundamental pudesse ser totalmente subvertida quando localizada. O Sartre maduro toma uma posição mais moderada, defendendo que suplantar nossos desvios iniciais é um trabalho longo e complicado que está sempre em processo. A esse respeito, escreve:

Esse suplantar não é movimento instantâneo; é um longo trabalho; cada movimento dele é, de maneira imediata, a ultrapassagem e a simples persistência desses desvios num dado nível de integração. Por isso, a vida desenvolve-se em espirais; passa repetidamente pelos mesmos pontos, mas em diferentes níveis de integração e complexidade. (Sartre 1957, pp. 105-106; 1972, pp. 89-90)

Portanto, o filósofo – quando jovem e também em sua maturidade – considera que a conversão radical pode ser atingida, embora nesse último período veja a mudança como relativa. A conversão é marcada pelo reconhecimento e pela aceitação da liberdade. Após a conversão radical, ou, para falar na linguagem do Sartre dos últimos tempos, após as espirais terem atingido certo estágio, a pessoa valorizará a liberdade acima de todos os demais valores, pois a reconhecerá como raiz desses valores. Ao ver a si mesmo como intimamente ligado aos demais e, além disso, ao ver sua liberdade como inextricavelmente unida às dos outros, lutará pela liberdade de todos. Lutará contra a sobredeterminação e contra o fenômeno do bode expiatório onde quer que ocorra, ajudando os outros em seus esforços para crescer (Sartre 1984, pp. 45-47; 1965, pp. 152-153; 1995, pp. 62-63; 1977, pp. 83-84).

O quadro se refere a um ser humano comprometido social e politicamente. É um quadro de liberação mútua, de mútuo apoio. Tanto inclui a existência da relação de apoio – algo que Benhamida nega –, como até estabelece o apoio como central e obrigatório.

Já observei antes que nosso ser-para-outros, facticidade compartilhada e similaridade situacional de imediato tornam possível e precisam do tipo

de relação de auxílio que chamamos de “educação”. A proposta educacional era esclarecer nosso ser-para-outros e iluminar nossa situação. A proposta era real, no entanto, insegura, dada a aparente impossibilidade de experimentar relações afirmativas. O quadro que Sartre apresenta fornece o que faltava. Estabelece a base para processar relações afirmativas e, ao mesmo tempo, para processar relações de auxílio. Além disso, estabelece novas orientações muito importantes para a educação. Convoca a nós educadores para despertar as pessoas quanto à violação da liberdade em sociedade e a meios de consertar isso por auxílios ao indivíduo em suas *espirais*, isto é, em seu *próprio e original emergir*.

E com isso, também está se desenhando um imagem mais clara da educação sartreana. Educação desse tipo, é desnecessário dizê-lo, entra em conflito com a descrição feita por Benhamida. Esse crítico descreve a educação como algo necessariamente autoritário. Há alguns pressupostos implícitos nessa definição: que há conhecimento absoluto, que o professor é o guardião desse conhecimento, que o estudante não tem esse conhecimento e que a missão do professor é transmiti-lo. Por definir isso e apenas isso como educação, observa que Sartre a condenaria como violação da liberdade do indivíduo. Daí concluir que a teoria sartreana e a educação são incompatíveis.

Não há dúvida de que a educação nos moldes descritos por Benhamida seria uma violação, conforme Sartre a entende. De fato, Sartre explicitamente objetou a essa forma de educação. Em seu ensaio *Em defesa dos intelectuais*, chamou aos educadores convencionais de apologistas da classe dominante (cf. 1979, pp. 228-285; 1994, pp. 13-53). Descreveu-os como “homens de sinceridade” – um rótulo que usa para indicar a forma de má-fé que consiste em negar a liberdade e tratar tudo como se fosse facticidade.³ Bem como Martin Buber, ele contestou, além disso, a educação que se apóia no pressuposto de que o estudante é um vaso vazio a ser preenchido. Mas não rejeitou a noção de educação *per se*. Apenas condenou a educação convencional. O que defende em sua plataforma – e o que, na verdade, condiz com sua filosofia – é uma educação mais individualista, mais dialógica, mais libertária, com maior percepção social, mais ciosa das necessidades e da afirmação do indivíduo. Benhamida e outros críticos têm insistido que há verdades fundamentais que precisam ser transmitidas. Sartre não o nega: concorda que há aspectos objetivos ou, pelo menos, intersubjetivos das situações. Concorde que a facticidade existe. No entanto, vê tudo isso como interagindo e condicionando-se com essa liberdade original que é o indivíduo. E vê o educador obrigado a respeitar e até a estimular essa liberdade.

Dito isso, respondi a algumas das mais sérias objeções levantadas contra o uso da filosofia sartreana como fundamento para a teoria educacional. Mostrei que admite relações em processo afirmativas; estabelece tanto a possibilidade quanto a motivação para a relação de apoio conhecida como “ensino”; dá voz a uma posição que envolve similaridade situacional e cognitiva para servir como fundamento a critérios educativos e comunicação educativa; provê a possibilidade de conselho isento de má-fé, e fornece uma orientação que a educação deve tomar. A questão que se coloca é – e penso que essa é uma questão vital – se Sartre admite uma compreensão pessoal íntima. Benhamida, como muitos dos críticos de Sartre, acredita que não. Tal alegada lacuna não seria completamente prejudicial se o sistema de educação previsto fosse autoritário. Os educadores que têm procurado Sartre como apoio, no entanto, não estão à procura de base para uma educação autoritária; e Sartre, por sua vez, não advoga esse tipo de educação. Ele defende uma educação intrinsecamente ligada às necessidades do indivíduo. Quer o orientador seja chamado professor ou terapeuta, Sartre pede-lhe para auxiliar o ser humano a entrar em acordo com seu projeto individual, aceitar sua liberdade e sua facticidade, e emergir como ser único que é.

O Sartre dos primeiros textos via a conversão radical como um processo bastante objetivo – um processo de comparação e eliminação. Por isso, nada pedia a não ser habilidades analíticas e distância objetiva daqueles que se propõem a auxiliar outros. Se isso era todo o envolvido, talvez compreensão íntima não chegasse a ser necessária. O quadro sartreano definitivo, contudo, e o que acho mais saliente, é o dos espirais em processo, do movimento que passa por mudanças sutis, compreensão sutil, transcendência sutil. Se a intimidade não fosse possível, sinceramente duvido que um orientador pudesse facilitar esse tipo de crescimento. A questão da intimidade e da compreensão, por isso, demanda exame.

Permitam-me começar reconhecendo que há pouca evidência delas nos primeiros trabalhos de Sartre. Embora se façam alusões a relações afirmativas – e isso a despeito da ênfase no conflito e na hostilidade –, não nos é apresentada qualquer indicação real de que essa relação poderia estender-se até uma compreensão íntima. Os escritos mais marxistas de Sartre abrem-se para muitas possibilidades. Propósitos comuns, projetos comuns e responsabilidade mútua ingressam no sistema. Isso é certo e bom e pode ser usado conjugado ao aspecto da educação sartreana que diz respeito a tornar-se consciente da situação política e lutar por uma sociedade livre. Está faltando, no entanto, a compreensão

íntima necessária para o crescimento pessoal. Isso dado, se só tivéssemos os primeiros escritos de Sartre e seus escritos predominantemente marxistas, usar Sartre como base para uma teoria educacional libertária seria problemático.

Há outros trabalhos, entretanto, e, em muitos desses, o tecido das relações humanas é mais desenvolvido. Neles Sartre mantém que a intimidade é possível, insiste que é necessária e lança luz no processo em causa. Tais trabalhos não estão entre os mais divulgados de Sartre e é bem possível que os críticos do filósofo simplesmente os tenham deixado de lado. Para equilibrar o quadro que os educadores têm de Sartre, gostaria de chamar a atenção para alguns dos trabalhos em questão e para o conceito de compreensão que o autor neles desenvolve.

Para começar, refiro-me ao que talvez seja seu texto menos mencionado: “The man with a tape-recorder”. Nesse ensaio integrante de seus primeiros estudos e no qual analisa criticamente a relação psicanalítica tradicional (cf. Sartre 1979, pp. 199-205), já aparece uma clara aceitação da intimidade. Embora diga respeito à psicanálise em geral, a motivação imediata referiu-se a um evento específico. Trata-se da seguinte situação: em 1969, a revista *Temps Modernes* recebeu um texto chamado “Diálogo psicanalítico”⁴, no qual a tradicional relação psicanalítica aparecia sob um enfoque negativo. Alguns membros do conselho editorial opuseram-se à publicação do texto. Sartre foi favorável e acabou vencendo. O trabalho foi publicado juntamente com o ensaio crítico do filósofo: “O homem do gravador. O que é o ‘Diálogo psicanalítico’ e qual sua importância?”.

“Diálogo psicanalítico” é, alega-se, a transcrição de uma sessão de psicoterapia entre o paciente A e o doutor X – uma transcrição feita anonimamente pelo paciente A. Aparentemente, A tinha levado um gravador à sessão e começou a gravá-la. Quando o texto começa, o doutor X está se opondo ao uso do gravador. A defende o procedimento, afirmando que produz informação boa e objetiva. Na verdade, sua intenção é tornar evidente que o próprio médico tem permanecido objetivo e indiferente. O psicanalista, portanto, não deveria objetar a um instrumento que é parte e parcela de um mesmo modo objetivo de relacionar-se. À medida que a sessão prossegue, o médico se aborrece cada vez mais. O paciente, por sua vez, fica cada vez mais insistente. A situação acaba por inverter-se: o paciente analisa o médico e lhe diz quais defeitos tem. A queixa definitiva de A é que ele, como paciente, foi objetivado. Foi rotulado, analisado, dissecado. Não foi envolvido num encontro *face a face, sujeito a sujeito*. Num dado momento, A exclama:

Você me fez virar as costas a si. Você não pode curar pessoas assim. Nunca daria certo, porque de fato viver com outras pessoas significa saber como olhá-las na cara. O que acha que eu poderia aprender no divã? Do jeito que as coisas são, você me roubou o desejo de viver com outros ou de encarar as coisas, e aí está o problema! É por isso que você faz as pessoas mentirem assim. Porque você não consegue olhá-las na cara. (Sartre 1979, p. 212)

A quer olhar e ser olhado. Seu pedido para olhar e para ser olhado não corresponde ao tipo de olhar que Sartre descreve em seus primeiros trabalhos. Lá, *olhar era transformar o outro em objeto*. Quem olha reifica quem é olhado. Nesses textos iniciais, não dava qualquer indicação de que houvesse outro tipo de olhar. Ao objetar à objetificação, ao pedir contatos face a face, A está se referindo a um tipo muito diferente de olhar. Está pedindo um olhar que tome o outro em sua totalidade. Está pedindo um olhar que permita contemplar os outros como sujeitos. Para dizer com outras palavras, está pedindo contato verdadeiro – diálogo. O nome que se deu ao artigo – “Diálogo psicanalítico” – não é um lembrete irônico, mas um aviso de que o diálogo não ocorre.

Em sua resenha crítica, Sartre defende esse pedido de diálogo. Também ele pede reciprocidade face a face e acrescenta: “nunca poderia ocorrer diálogo entre essas duas personagens, um deitado no divã, com as costas viradas ao outro, que está sentado, invisível e intocável” (Sartre 1979, p. 201). Descreve a objetivação que A sofre como uma violação do paciente. Reivindica a necessidade da “irrupção do *sujeito* no consultório, ou melhor, que se subverta a relação unívoca que atrela o sujeito ao objeto” (*idem*, p. 200). E termina o artigo afirmando:

Seria reintroduzir a noção de sujeito (...). A, o indiscutível sujeito desse episódio, encontraria interlocutores na Inglaterra ou na Itália: uma nova geração de psiquiatras está tentando estabelecer um vínculo de reciprocidade entre eles e seus pacientes. Sem abrir mão de todo o imenso acervo do conhecimento psicanalítico, respeitam, acima de tudo, em cada paciente, sua prejudicada liberdade de agir – como sujeito e como agente. Não consigo ver porque a psicanálise tradicional não virá a se juntar a eles um dia. Ofereço esse “Diálogo” como um escândalo benigno e benéfico. (*Idem*, pp. 204-205)

Em relação aos interlocutores ingleses e italianos há uma nota do tradutor a esse respeito: “Referência ao trabalho de Ronald Laing e ou-

tros em Londres e ao de Basaglia e colegas em Gorizia” (Sartre 1979, p. 204). As análises citadas lançam propostas de psicoterapia dialógica. Laing, além disso, explicitamente endossa o diálogo tal como exposto por Martin Buber, a saber, um diálogo que envolve intimidade no sentido mais profundo. Envolve compreensão do outro em sua alteridade e abre-se à compreensão pelo outro.

À luz dessas citações e das afirmativas sartreanas no artigo como um todo, fica evidenciado que Sartre aceita a possibilidade de intimidade e crê que o outro pode ser compreendido como sujeito. Vê a reciprocidade, a mutualidade, a compreensão como partes intrínsecas da relação psicoterapêutica e, portanto, potencialmente como fatores que contribuem para os relacionamentos em geral.

A possibilidade e a necessidade de intimidade e de compreensão, aqui evidentes, são depois aprofundadas nos últimos trabalhos. Em *O idiota da família*, Sartre insiste na importância de compreender o outro e observa que existe “uma diferença entre conhecimento e compreensão” (Sartre, Contat e Ryblaka 1977, p. 113). Ao tentar explicar a diferença, sugere que é bastante semelhante à diferença entre conceitos e noções. E, aprofundando, escreve:

O conceito é uma maneira de definir coisas a partir do exterior e é atemporal. A noção, como a vejo, é uma maneira de definir as coisas a partir do interior e inclui o tempo do objeto a respeito do qual temos uma noção e também seu próprio tempo de conhecimento. Em outras palavras, é um pensamento que carrega o tempo em seu interior. (*Idem, ibid.*)

E, como exemplo, indica:

Se você formou um conceito de passividade – o que é muito importante em se tratando de Flaubert –, já nada mais significaria. Se você quer tomá-lo como um conjunto histórico, precisa mostrar de onde vem e como se desenvolve (...). Ademais, é necessário ver como se descobre a própria noção de passividade e como o pensamento – no caso, como o meu pensamento – a capta e a desenvolve. Portanto, você tem dois elementos temporais: o começo e o desenvolvimento da passividade, com o método que tenta tratar disso, e, ao mesmo tempo, a interioridade, ou seja, as idéias que se acrescentam, que têm relações internamente negativas – ou dialéticas. Tudo isso se inclui na idéia de uma noção. (*Idem, ibid.*)

Para ligar essas idéias: uma noção inclui todas as variações e sutilezas tais como experimentadas por dentro. Trata-se de uma compreensão que é experimentada como fenômeno de um jeito que traz o tempo consigo, o tempo como modo definitivo de experiência. A compreensão, defende Sartre, é essencialmente compreender as experiências do outro e, ao mesmo tempo, reter um sentido da *sua própria experiência dessa experiência*. Vê a empatia como a chave dessa compreensão. Em suas próprias palavras: “a atitude definitiva necessária para compreender alguém é a empatia” (Sartre, Contat e Ryblaka 1977, p. 113).

Mais tarde, Sartre acrescenta o amor e a estima à lista das atitudes necessárias. Em “Auto-retrato aos 70 anos”, pede por ambos, defendendo que são os verdadeiros sentimentos que se pode esperar de uma pessoa em relação a outra. Questionado a esse respeito, responde:

Amor e estima são duas faces de uma mesma realidade. O que não quer dizer que a estima seja absolutamente necessária ao amor ou o amor à estima. Mas, quando ambos se fazem presentes, um tem a mesma atitude verdadeira de um homem a outro (*idem*, p. 63).

O amor, a estima e a empatia é que formam a compreensão verdadeira. A outra face do chamado de Sartre à compreensão do outro é sua demanda pelo abrir-se para ser compreendido por outrem. Por um lado, pede comunicação aberta e transparência em nome da autocompreensão: “Essa região escura que temos dentro de nós e que é, ao mesmo tempo, obscura para nós e obscura para o outro só pode ser iluminada para nós mesmos ao tentarmos iluminá-la para o outro” (*idem*, p. 12). Por outro lado, pede comunicações abertas e transparência em nome das boas relações e da paz: “A existência de alguém deve ser inteiramente visível a seu vizinho, cuja própria existência, por sua vez, precisa também ser inteiramente visível antes que se possa estabelecer a harmonia social” (*idem*, p. 13); ou ainda,

Acho que a transparência sempre deveria substituir o segredo. Chego a imaginar o dia em que dois homens não terão mais segredos um para o outro porque não se terá segredos com ninguém, porque a vida subjetiva e a vida objetiva estarão ambas totalmente à vista. (*Idem*, p. 12)

Na perspectiva sartreana da vida autêntica, como aqui visto, os dois lados do diálogo tornam-se transparentes. Isso inclui “compreensão

do outro em sua alteridade” e “fazer-se presente para o outro”. Eis aí a intimidade, a compreensão, o encontro.

À luz desses escritos, a reserva que coloquei anteriormente pode ser removida. Sartre não vê a compreensão íntima apenas como possível, mas ele *a pede*. Além disso, dá certa idéia de como pode ser obtida. Sua posição, então, claramente permite aquela simplificação altamente pessoal a que nos referimos antes, e serve como base para uma educação mais íntima e centralizada no estudante. Isso dito, quase já completei minha tarefa; quase, mas não inteiramente. Ainda nos resta uma objeção a enfrentar. Vou fazê-lo agora.

Benhamida afirmou que Sartre não pode servir como fundamento para uma teoria educacional porque não há crianças no universo sartreano.⁵ Não oferece evidência que sustente sua afirmativa. Em que pese tal dificuldade, enfrentarei a objeção da melhor maneira que possa.

Presumivelmente, a objeção tem a intenção de referir-se apenas à educação infantil, pois a ausência de crianças não seria empecilho à educação de adultos. *O ser e o nada* e *Crítica da razão dialética* – livros aos quais Benhamida mais se refere – não mencionam crianças; e deve ser justamente a ênfase nesses dois livros ou a falta de familiaridade com os outros que explique a posição do crítico. Seja como for, a verdade é que Sartre escreveu muitos livros nos quais a criança é destacada e em que se explora o tema do crescimento infantil. Para mencionar alguns deles, a autobiografia *As palavras* descreve um Sartre entre a infância e a idade de dez anos, examinando seu crescimento, sua aprendizagem, suas escolhas nesses anos (Sartre 1981a; 1984b). O primeiro volume de *O idiota da família* examina a meninice e a infância de Flaubert (Sartre 1981b). O primeiro capítulo de *Baudelaire* analisa os primeiros anos desse escritor (Sartre 1967) e os primeiros capítulos de *Saint Genet* tratam dos primeiros anos de Genet (Sartre 1964). Então as crianças existem no universo sartreano e a dimensão de suas existências é explorada com alguma profundidade. Além de tudo, elas aparecem bem na posição que Benhamida julgou impossível num universo sartreano – como existentes que não reconhecem a si mesmos como existentes. As crianças, seus dilemas e as escolhas que fazem ocupam lugar central na compreensão do projeto fundamental e da conversão radical. Como se comentou antes, Sartre via a infância como a fase do impulso inicial, os primeiros anos como o período em que se faz a escolha fundamental e o final da infância como a época em que a escolha é consolidada e trabalhada. É essa escolha fundamental engendradora na primeira fase da infância que a conversão radical tenta

corrigir. A filosofia sartreana, por esse índice, é especialmente relevante para a educação das crianças.

Para aprofundar um pouco mais: uma boa base na filosofia sartreana poderia possibilitar que o educador dê às crianças a assistência de que precisam para tratar de maneira positiva os dilemas existenciais com os quais necessariamente se defrontarão. Por exemplo: o professor sartreano poderia contribuir para que a criança não venha a escolher irrefletidamente um projeto fundamental. Poderia assim proceder, imaginemos, chamando a atenção ao que está acontecendo, tomando cuidados, ouvindo, apresentando outras opções. De modo semelhante, poderia auxiliar a criança mais velha a deixar de consolidar escolhas e a começar o processo de espirais que conduzem à transcendência. Falando de maneira mais geral, auxiliando a criança a ver o que precisa ser visto, a compartilhar, a compreender, a amar e estimar. Poderia auxiliar as crianças a olhar a si mesmas e a sua situação.

Isso dito, respondi às objeções levantadas contra a perspectiva sartreana como fundamento para a teoria educacional e demonstrei sua viabilidade como tal. Mostrei que leva sobretudo a uma educação progressivamente e centralizada no estudante, o que é especialmente relevante para a educação infantil. E comecei o trabalho de destrinçar o que uma educação baseada nas idéias do filósofo existencialista e marxista poderia requerer.

Ao terminar, gostaria de dizer que defendo o uso que educadores como Morris e Kneller já têm feito da filosofia sartreana. Convido outros a continuar esse trabalho. E sugiro que as apreensões de críticos como Benhamida podem ser deixadas de lado com toda segurança.

Notas

1. Deixo claro que essa proposta e as seguintes são baseadas nas idéias de Sartre, mas não foram feitas por ele especialmente à pedagogia.
2. A problemática de coisas que deveriam ser mudadas será examinada mais à frente, quando nos referirmos à "conversão radical".
3. Para a opinião de Sartre sobre o autoritarismo da educação convencional deve ser visto seu ensaio *Em defesa dos intelectuais* (1979, pp. 228-285; 1994, pp. 13-53).
4. *Les Temps Modernes* era uma revista francesa de esquerda de cujo Conselho Editorial Sartre participava. O texto em questão encontra-se reproduzido em Sartre 1979, pp. 206-219.
5. Não temos a mínima idéia de onde Benhamida extrai essa idéia.

Encaminhado para publicação em fevereiro de 1999.

Sartre: A possible foundation for educational theory?

ABSTRACT: Is Sartrean philosophy a possible grounding for progressive student-centered education? Some critics raise serious objections: his view of human relations would be too restrictive, they claim. That's the issue the author tries to clarify by examining the range of those objections and the suitability vis-a-vis educational theory.

Bibliografia

- ANDERSON, Thomas C. "Is a Sartrean ethics possible?". *Philosophy Today* 7, pp. 116-140.
- BARNES, Hazel E. *Existentialist ethics*. Chicago: University of Chicago Press/Phoenix, 1967/1978.
- BENHAMIDA, Khemais. "O existencialismo de Sartre e a educação: A falta de fundamentação para as relações humanas". *Educational Theory* 23, pp. 230-239.
- KNELLER, George. *Existentialism and education*. Nova York: The Philosophical Library, 1958.
- MORRIS, Van Cleve. *Existentialism in education*. Nova York: Harper and Row, 1966.
- PETERSON, Joel. "Problems in the Sartrean paradigm of life as a project". *The Philosophical Forum* 7, pp. 88-102.
- SARTRE, Jean-Paul. *L'être et le néant: Essai d'ontologie phénoménologique*. Paris: Librairie Gallimard, 1942. (Coll. Bibliothèque des Idées)
- _____. *Being and nothingness: A phenomenological essay on ontology*. Hazel E. Barnes (ed.) Nova York: Pocket Books, 1956.
- _____. *Search for a method*. Trad. de Hazel E. Barnes. Nova York: Philosophical Library, 1957.
- _____. *O existencialismo é um humanismo*. Trad. e notas de Vergílio Ferreira. Lisboa: Presença, 1961.
- _____. *Saint Genet: Actor and martyr*. Trad. de Bernard Frechtman. Nova York: Mentor Books, 1964.
- _____. *Anti-semita and Jew*. Trad. de Berge J. Becker. Nova York: Schocken Books, 1965.

- _____. *Baudelaire*. Trad. de Martin Turnell. Nova York: New Directions Paperback, 1967.
- _____. *Questão de método*. Trad. de Bento Prado Júnior. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1972.
- _____. *Critique of the dialectical reason: A theory of practical ensembles*. Johnnathan Red (ed.) e Alain Sheridan Smith (trad.). Londres: Humanities Press, 1976.
- _____. *O existencialismo é um humanismo*. Trad. de Rita Correia Guedes. São Paulo: Nova Cultural, 1978.
- _____. *Between existentialism and marxism*. Trad. de John Mathews. Nova York: Morrow Quill Paperbacks, 1979.
- _____. *The words: The autobiography of Jean-Paul Sartre*. Trad. de Bernard Frechtman. Nova York: Vintage Books, 1981a.
- _____. *The family idiot: Gustave Flaubert*. Trad. de Carol Cosman. Chicago: University of Chicago Press, 1981b.
- _____. *Existentialism and human emotions*. Trad. de Haxel E. Barnes. Nova York: Philosophical Library, 1984a.
- _____. *As palavras*. Trad. de J. Guinsburg. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984b.
- _____. *Em defesa dos intelectuais*. Trad. de Sérgio Góes de Paula. São Paulo: Ática, 1994.
- _____. *A questão judaica*. Trad. de Mário Vilela. São Paulo: Ática, 1995.
- _____. *O ser e o nada: Ensaio de ontologia fenomenológica*. Trad. de Paulo Perdigão. Petrópolis: Vozes, 1997.
- SARTRE, J.-P. e CONTAT, M. "Life portrait at seventy". In: SARTRE, Jean-Paul; CONTAT, Michel e RYBLAKA, Michel. *Life/Situations: Essays written and spoken*. Trad. de Paul Auster e Lydia Davis. Nova York: Pantheon Books, 1977.