

CONSCIÊNCIA IMAGINANTE, ÉTICA E LIBERDADE: FUNDAMENTOS PARA UMA EDUCAÇÃO FENOMENOLÓGICA

IMAGINARY CONSCIOUSNESS, ETHICS, AND FREEDOM: FOUNDATIONS FOR A
PHENOMENOLOGICAL EDUCATION

*Liliane Barros de Almeida*¹

Resumo: Este artigo propõe discutir a ontologia fenomenológica de Jean-Paul Sartre como fundamento teórico-prático para uma educação transformadora. Partindo da premissa sartreana da primazia da existência sobre a essência, o estudo demonstra que a realidade humana é caracterizada pela liberdade radical – uma condição que se manifesta pelo poder da consciência de nadificar, negar, o mundo dado. A pesquisa estabelece a consciência imaginante como a matriz ontológica dessa liberdade, uma vez que ela permite a irrealização do presente e a projeção de um projeto futuro. Argumenta-se que essa perspectiva exige uma ruptura com o modelo de reprodução pedagógica, o qual, ao promover a domesticação e a adaptação, por meio da má-fé, serve à manutenção de estruturas alienantes, como a lógica do capital (Mészáros). Em contrapartida, a educação autêntica deve ser um movimento perpétuo de contestação – o conhecimento é um conjunto de problemas abertos que possibilita ao sujeito a fazer-se outro por meio da escolha e do engajamento. Conclui-se que o ato educativo é uma práxis exclusivamente humana e o espaço fundamental para a formação do homem contestador, realizando a plena humanização do *Ser-para-si* fundada na responsabilidade ética.

Palavras-Chave: Sartre; liberdade radical; consciência imaginante; educação; práxis.

Abstract: This article proposes to discuss the phenomenological ontology of Jean-Paul Sartre as a theoretical and practical foundation for a transformative education. Starting from the Sartrean premise of the primacy of existence over essence, the study demonstrates that human reality is characterized by Radical Freedom – a condition manifested by the consciousness's power to nihilate (negate) the given world. The research establishes the Imaginary Consciousness as the ontological matrix of this freedom, as it allows for the irrealization of the present and the projection of a future project. It is argued that this perspective demands a rupture with the pedagogical reproduction model, which, by promoting domestication and adaptation through bad faith, serves to maintain alienating structures, such as the logic of capital (Mészáros). In contrast, authentic education must be a perpetual movement of contestation – knowledge is a set of open problems that enables the subject to make oneself otherwise through

¹ Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás (UEG) e do curso de graduação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás). E-mail: lilianeufgo@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5241-1790>.

choice and engagement. It is concluded that the educational act is an exclusively human *praxis* and the fundamental space for the formation of the contesting man, realizing the full humanization of the Being-for-itself founded on ethical responsibility.

Key-Words: Sartre; radical freedom; imaginary consciousness; education; praxis.

Introdução

Embora Jean-Paul Sartre não tenha dedicado um estudo sistemático e formal sobre a educação no conjunto de sua obra, sua filosofia existencialista e fenomenológica oferece importantes contribuições para a compreensão da sociedade, do conhecimento e, sobretudo, da realidade humana. A leitura de seus textos — notadamente *O Ser e o Nada* e *O Imaginário* — revela-se uma força inquieta para as mentes que se dedicam a pensar a educação, na medida em que a centralidade da liberdade radical e da responsabilidade confronta diretamente os modelos pedagógicos baseados no determinismo e no adestramento.

A maior contribuição da obra de Jean-Paul Sartre reside na sua redefinição da realidade humana, concebida como *Ser-para-si* em oposição ao *Ser-em-si*². Essa ontologia fenomenológica estabelece a primazia da existência sobre a essência, lançando o indivíduo numa liberdade radical e inalienável. O ser humano não é um objeto ou uma massa genética programável, mas um projeto que se vive subjetivamente, constantemente engajado no *fazer-se-no-mundo*. Essa perspectiva desvela a dimensão social e ética da existência: todo ato individual é uma escolha que compromete a humanidade inteira. Assim, a filosofia sartreana apresenta um aparato conceitual fundamental para a compreensão da sociedade não como uma estrutura estática, mas como âmbito dinâmico e responsável em que a liberdade individual se exerce em situação, construindo e negando o instituído em movimento perpétuo, fazendo ao mesmo tempo liberdade coletiva.

² Danto (1975, p.39) indica que para Sartre há “dois tipos ontologicamente primitivos de seres, de seres conscientes: a estes designa como *êtres-pour-soi*, seres-para-si, de cuja natureza faz parte serem conscientes deles próprios e não poderem existir como tal sem essa consciência; *êtres-em-soi*, seres-em-si, que existem neles próprios e são objetos para uma consciência alheia, por não possuírem consciência própria”.

É fundamental estabelecer o rigor terminológico que pautará esta análise, distinguindo os conceitos de Educação e Pedagogia. A Educação é compreendida aqui em seu sentido mais amplo, como *práxis* social de formação humana, englobando as ações, as práticas institucionais (escola, família, sociedade) e a constituição do ser humano em sua totalidade. Em contrapartida, a Pedagogia constitui o campo teórico, reflexivo e científico que estuda o fenômeno da Educação, sendo o corpo de conhecimentos que investiga criticamente os métodos, as finalidades, a história e as teorias da formação. Embora intrinsecamente relacionados, essa distinção nos permite criticar os modelos pedagógicos, suas teorias e métodos, que fundamentam o processo educativo, direcionando o eixo da presente pesquisa para a fundação ontológica da formação humana.

A premissa de que as atividades essenciais do pensar, do agir, do *ser-homem-no-mundo* e, essencialmente, do imaginar somente podem assumir sua plenitude em uma sociedade de humanos politicamente livres reside no coração da filosofia sartreana da situação. A liberdade é, antes de tudo, uma condição ontológica: o *Ser-para-si* é livre por ser a sua própria nadificação³ do *Ser-em-si*, o vazio que lhe permite negar o dado e transcender a facticidade. É essa liberdade constitutiva que torna possível o imaginar, ou seja, a capacidade de a consciência se retirar do mundo para projetar o irreal, concebendo um novo objeto ou uma nova realidade. Em um contexto de opressão ou de forte determinismo social, a liberdade ontológica se manifesta, no máximo, como liberdade de consciência, mas a liberdade de realização e de engajamento é sistematicamente suprimida. A sociedade não livre reduz o indivíduo a um objeto a ser treinado e adaptado, limitando seu projeto de superação a um mero projeto de sobrevivência. As atividades do pensar são tolhidas pela doutrinação, o agir é contido pelo condicionamento, e a imaginação, embora irreduzível, encontra o seu possível constantemente esmagado pela força do instituído. A liberdade política emerge, assim, não como um luxo social, mas como a condição de possibilidade para que o *Ser-para-si* possa transformar seu projeto subjetivo em ação coletiva e, efetivamente, se fazer na história.

³ Nadificação (*Néantisation*): Termo fundamental na ontologia de Sartre, refere-se ao ato pelo qual o *Ser-para-si* (a consciência) se constitui como um Nada (*Néant*) em relação ao *Ser-em-si*, o mundo ou a facticidade. Não significa a destruição do Ser, mas a capacidade da consciência de exercer uma negação. A nadificação é o movimento pelo qual a consciência se distancia do real dado, permitindo-lhe conceber o irreal e o possível (o que *não é* ou o que *será*). A nadificação é o fundamento da liberdade: é a fissura, a lacuna ontológica, que impede a consciência de coincidir com sua própria essência ou ser, impulsionando-a ao Projeto e à transcendência (Sartre, 1997, p.49-70).

Para que o *Ser-para-si* se faça na história, sua liberdade precisa ser exercida também no campo do conhecimento e da ciência, e nesse âmbito, Sartre realiza uma ruptura fundamental com a epistemologia tradicional. Sua Fenomenologia critica a ideia de que a consciência é um repositório a ser “preenchido com os conteúdos”, recusando qualquer forma de materialização ou interioridade do saber. O conhecer, na ótica sartreana, é um modo de ser da consciência e um ato que exige a participação da realidade humana – “conhecer é fazer-se outro” (Sartre, 1997, p. 214). Isso implica que conhecer não é uma “relação estabelecida *a posteriori* entre dois seres, nem uma atividade de um desses seres, nem uma qualidade, propriedade ou virtude” (Sartre, 1997, p. 236), mas um movimento ativo de intencionalidade onde o sujeito se lança sobre o mundo e os objetos. A educação fenomenológica existencial que aqui se defende se inicia com um compromisso metodológico e rigoroso: romper com a visão de mundo que aceita passivamente as definições prontas e o conhecimento acabado. A fenomenologia é convocada como o “método de apreensão das essências e da constituição da filosofia como ciência rigorosa e, portanto, voltada apara a fundamentação de todo e qualquer saber com a pretensão de validade universal” (Coêlho, 1999, p. 63), que exige o movimento de voltar às coisas mesmas. Contra o conhecimento científico meramente factual e dogmático, imposto pelas instituições, propomos o exercício da dúvida e do questionamento como ponto de partida para a superação da realidade e a busca do entendimento verdadeiro. Dessa forma, a contribuição sartreana para a educação é imensa: ela reposiciona o saber como uma pergunta sempre retomada sobre o sentido e a gênese do conhecimento, reafirmando o valor da dúvida e do questionamento como molas propulsoras da criação e recriação do saber.

É precisamente esse entendimento do conhecer como um ato intrinsecamente ativo, intencional e que exige a participação integral do sujeito – o *fazer-se-outro* – que eleva o debate educacional para a esfera da responsabilidade e da autonomia. Contudo, essa exigência de liberdade radical estabelece um profundo e inevitável conflito com a *práxis*⁴ educacional dominante. A análise a seguir se debruça sobre este desencontro ontológico: a tensão entre a

⁴ O conceito de *praxis* é aprofundado por Sartre em sua obra *Crítica da Razão Dialética* (1960), mas é ontologicamente fundado em *O Ser e o Nada*. *Práxis* significa a atividade humana consciente e transformadora da matéria inerte, o *Ser-em-si*, em direção a um fim. O fundamento desta atividade é a própria estrutura do *Para-si* como Ação e Projeto. Sartre define a ação como “modificação do real no sentido de um valor” e a caracteriza como uma negação da situação presente, projetando-se “em direção àquilo que ele não é, em direção ao seu possível” (Sartre, 2000, p. 556). A *Práxis*, portanto, é a manifestação histórica do Projeto.

ontologia de Sartre, que afirma o *Ser-para-si* como irredutível ao determinismo, e o modelo educacional instituído, que historicamente se inclina à lógica da reprodução, do adestramento e da padronização de saberes, tratando o estudante como um objeto a ser programado e adequado a verdades preestabelecidas.

A introdução desses fundamentos sartreanos no debate pedagógico expõe um profundo e inevitável conflito: a noção de liberdade radical confronta o modelo educacional instituído. Historicamente, o sistema de ensino tem se inclinado à lógica da reprodução, do adestramento e da transmissão passiva de conteúdos, tratando o estudante não como um projeto subjetivo em constante superação, mas como um objeto a ser programado e adequado a verdades teóricas ou ideológicas preestabelecidas. Onde Sartre afirma o *Ser-para-si* como irredutível ao determinismo, a educação convencional insiste no condicionamento dos comportamentos e na padronização dos saberes, o que conduz à alienação e à passividade. É nesse desencontro ontológico – entre a exigência de autonomia e a prática da adequação – que reside a crise de sentido da formação humana. Portanto, a filosofia sartreana não apenas questiona o conhecimento que é ensinado, mas sobretudo a forma de ser que a escola e a universidade propõem, exigindo a recriação das ações educativas que efetivamente honrem a liberdade e a responsabilidade constitutivas da existência.

Contudo, enquanto o ato de imaginar é inerente à consciência livre, o ato de agir, para Sartre, é a realização engajada desse projeto: 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” (Sartre, 1997, p. 536). Desse modo, a ação se estabelece como um ato lógico, pensado e elaborado, fundado na relação do homem com o mundo e comprometido com a coletividade. É nesse agir situado que o projeto de ser se funda na exigência ética sartreana, decorrente da premissa da responsabilidade radical.

Essa responsabilidade radical advém do fato de que o ser humano, como *Ser-para-si* livre, não encontra valores preexistentes que justifiquem seus atos; ele é a fonte de todo o sentido. Ao exercer o agir situado — a modificação intencional do mundo dentro da sua facticidade (situação) —, o indivíduo projeta o que ele *julga* que o homem deve ser. É por isso que Sartre afirma: "ao escolher-se a si próprio, ele escolhe todos os homens" (Sartre, 1964, p.

244). Nesse sentido, o ato individual de escolher um projeto de ser se torna um ato de legislação universal. A exigência ética reside, portanto, na consciência de que cada escolha é um modelo que se oferece à humanidade inteira. Assumir o peso de ser um legislador da humanidade – o que gera a angústia existencial – é o preço da autenticidade em oposição à má-fé. Por conseguinte, a liberdade autêntica é aquela que não pode ser desejada para si sem ser desejada para todos.

A transição da responsabilidade individual para a liberdade autêntica estabelece um imperativo moral inegociável na filosofia sartreana: o indivíduo só pode desejar sua própria liberdade na medida em que deseja a liberdade do outro. Desejar a liberdade autêntica para si, portanto, implica em lutar contra tudo o que oprime ou objetifica a existência alheia, seja em nível pessoal, social ou político. A liberdade, para Sartre, não é um mero conjunto de direitos, mas o fundamento da existência. Assim, uma educação fundamentada no existencialismo deve ser um projeto de transformação política e ética comprometido com a humanização de todos. Isso significa rejeitar todo determinismo, segregação ou discriminação, pois tudo o que degrada o homem ou destrói sua liberdade é inaceitável. O agir situado do educador e do estudante, pautado nessa exigência ética, deve ser um movimento constante de contestação do instituído e de construção de um âmbito dinâmico que maximize a liberdade de todos, realizando a plenitude do ser humano em sua dimensão individual e coletiva.

É por essa razão que o presente artigo propõe pensar a educação à luz da filosofia fenomenológica de Sartre, visando à recriação das ações educativas institucionalizadas. A educação, quando fundamentada no existencialismo, torna-se inerentemente um projeto de transformação política e ética, comprometido com a humanização do indivíduo e da sociedade. Ela se recusa a formar o homem para a adequação e a aceitação passiva da realidade dada, assumindo a tarefa de formar o homem contestador – aquele que, consciente de sua liberdade e responsabilidade, usa a consciência imaginante para negar o presente e projetar um futuro diferente. Somente nesse espaço político de abertura e questionamento a escola e a universidade podem deixar de ser fábricas de reprodução para se tornarem *lócus* de invenção e autoformação, onde o conhecimento é um ato de criação constante e o *ser-homem-no-mundo* se realiza em sua máxima plenitude.

Para sustentar esses fundamentos, o artigo se estrutura em três seções principais: a primeira seção estabelece a crítica sartreana ao conhecimento fragmentado e reducionista, defendendo a educação como um rigoroso exercício de pensamento que busca a totalidade do ser; a segunda aprofunda os conceitos de imaginação e liberdade como constitutivos da realidade humana, e o conhecimento como um ato de *fazer-se outro*; por fim, a terceira seção discute as implicações práticas dessa ontologia na crítica à educação de mercado e na defesa de uma educação libertadora e humanizadora, baseada no agir engajado e na responsabilidade radical.

A fenomenologia como método para o rigor e a superação na educação

A crítica sartreana ao conhecimento fragmentado e reducionista não é apenas um posicionamento epistemológico, mas uma decorrência necessária de sua ontologia fenomenológica. O ataque à epistemologia tradicional se origina na rejeição à ideia de que a consciência é um repositório inerte a ser preenchido com saberes prontos⁵. Essa concepção tradicional de consciência como um receptáculo ou interioridade para armazenar conteúdos é profundamente incompatível com a noção do *Ser-para-si*. Ao tratar a consciência como um mero *locus* de depósito, essa epistemologia incide em um erro categórico: a reificação do sujeito. Ela tenta reduzir a realidade humana — que é radicalmente pura *nadificação* (*Néant*), carência e transcendência — à estabilidade e à materialidade do *Ser-em-si*. O *Ser-para-si* não contém o saber; ele é o seu próprio ato de conhecer, vivendo-se como projeto e não como substância. A própria estrutura da consciência, para Sartre, é um vazio intencional que se lança sobre o mundo. O saber, portanto, nunca pode ser um dado ou um fragmento a ser somado, mas deve ser um movimento contínuo de negação do dado, da facticidade, e de engajamento. O conhecimento reducionista é a tradução, no campo intelectual, da *má-fé*, pois convida o indivíduo a fugir de sua liberdade ao aceitar verdades prontas e parciais.

⁵ “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” (Sartre, 1997, p. 22).

Tal visão trata a realidade humana, o *Ser-para-si*, como se fosse uma coisa estática, o *Ser-em-si*, negando sua própria estrutura ontológica. Para Sartre, a consciência é definida como a sua própria carência de ser, o vazio que se manifesta como nadificação (*Néant*). Esta nadificação, ao ser o não-ser do *Ser-em-si*, é o que a torna radicalmente livre. A liberdade, portanto, não é uma qualidade adquirida, mas a própria substância da consciência: ela permite que o *Para-si* se afaste constantemente de sua facticidade (que é o mundo dado) para negar o presente e projetar-se em direção ao seu *Possível* — o que é a própria definição da existência.

Assim podemos com Almeida afirmar que:

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 (2019, p.85).

O conhecimento, dessa forma, é redefinido como um ato intrinsecamente ativo e dinâmico, que exige a participação integral do sujeito. A afirmação de Sartre de que “conhecer é fazer-se outro” (Sartre, 1997, p. 214) é o pilar desta nova perspectiva. O sujeito cognoscente não é um espectador passivo do mundo, mas um agente que se lança intencionalmente sobre os objetos e as situações, construindo o sentido e a gênese do saber. Conhecer é transcender o factual e o estabelecido, um movimento perpétuo de negação que impede a petrificação do saber em dogma. Essa atividade é a manifestação da liberdade em situação no campo do saber.

Neste sentido, a fenomenologia emerge como o método indispensável para a superação na educação. A pedagogia⁶ fenomenológica existencial impõe um compromisso metodológico e rigoroso. Este rigor não se restringe à lógica formal, mas é de natureza existencial e ética: exige-se que o sujeito saia da má-fé (a fuga da liberdade e da responsabilidade) e assuma a

⁶ Neste artigo, o termo pedagogia é utilizado em seu sentido etimológico mais amplo e filosófico, referindo-se à formação humana (*Bildung*). Não se restringe à didática ou à educação formal institucionalizada, mas abrange o projeto de autoformação do *Ser-para-si* e a práxis de transformação ética e política da existência em situação.

autenticidade no ato de conhecer. O rompimento com a visão de mundo que aceita passivamente as definições prontas e o conhecimento acabado — seja ele científico-factual, dogmático ou institucionalizado — é o primeiro passo metodológico para a libertação. Esse rompimento se concretiza por meio da redução fenomenológica, notadamente a *epoché* (suspensão do juízo). Ao suspender as crenças habituais e as teses do senso comum ou do dogmatismo científico, o sujeito se coloca na postura de quem busca *voltar às coisas mesmas*. A fenomenologia é, assim, o método que força a consciência a ser o que ela é: pura intencionalidade dirigida ao mundo, reposicionando o saber como uma pergunta sempre retomada sobre o sentido e a gênese do conhecimento.

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).

Compreendendo a fenomenologia como o “método de apreensão das essências e da constituição da filosofia como ciência rigorosa e, portanto, voltada apara 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. Portanto, a busca pelo rigor fenomenológico na educação não se limita à correção lógica do pensamento; ela busca a totalidade do ser. Ao exigir que o sujeito se engaje integralmente no ato de conhecer, a fenomenologia sartreana exige que o indivíduo assuma a responsabilidade por sua escolha de ser, confrontando sua facticidade e transcendendo-a. O fazer-se-outro no ato de conhecer é, assim, a manifestação da capacidade humana de recriar o mundo.

Dessa forma, o conhecimento deixa de ser uma mera ferramenta de reprodução e adequação ao sistema e se torna um ato de superação política do real dado. Este rigor metodológico é o

que permite à educação sair da lógica de adestramento e alinhamento — que reduz o sujeito ao *Ser-em-si* —, possibilitando a formação do sujeito livre, autônomo e responsável por suas escolhas e, radicalmente, pela recriação da sociedade.

O rigor fenomenológico, defendido na seção anterior, é o que permite à educação resgatar o homem em sua totalidade sintética, superando a fragmentação analítica imposta pelas instituições. Nesse movimento, a consciência imaginante emerge não apenas como um tema de estudo, mas como o núcleo ontológico que fundamenta a liberdade radical e a própria possibilidade da superação na existência. A tese de que o homem é livre porque imagina, e imagina porque é livre, constitui a pedra angular da ontologia de Sartre para a formação humana.

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” (Sartre, 1997, 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 realizar⁷. O “ato é uma projeção do Para-si rumo a algo que não é” (Sartre, 1997, 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” (Sartre, 1997, p. 537),

⁷ “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*” (Sartre, 1997, pp. 241-242).

fazendo-se imaginante e projetando um possível de ser, um inexistente como existente⁸. Na concepção de nossos atos, há já a escolha que é comprometimento⁹ 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 comprometimento, certa extensão finita de duração concreta e contínua, que é precisamente a que me separa de meus possíveis originais” (Sartre, 1997, 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” (Sartre, 1997, p. 574).

Sartre destitui a imaginação de seu estatuto tradicional de função psíquica secundária, redefinindo-a como o próprio ato de ser da consciência (o *Para-si*). A imaginação não é, como a memória ou a percepção, a apreensão do real ou do presente, mas a capacidade radical de a consciência se afastar do mundo atual (*facticidade*) para apreender o irreal ou o não-ser. É nesse ato de se retirar do dado que a consciência exerce sua liberdade fundamental.

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” (Sartre, 1996, p. 13). A primeira preocupação sartreana foi a de demonstrar a

⁸ “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’” (Sartre, 1996, pp. 238-239).

⁹ “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 corroemos 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 *aquém* preterificado por um *além* que serei” (Sartre, 1997, p. 573).

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.

É essa capacidade de conceber o irreal que se traduz, na esfera da existência, na possibilidade de formular um Projeto e de realizar o agir situado. O Projeto é a escolha fundamental que o *Ser-para-si* faz de si mesmo, engajando-se na história. O ato de imaginar o irreal (o futuro a ser criado) é o que torna possível a ação, a qual é a modificação intencional do mundo em direção a um fim. O *Ser-para-si* não apenas conhece o mundo; ele o transforma, partindo da consciência imaginante para negar o presente e construir o futuro que ainda não é. Assim, a imaginação, a liberdade e o engajamento ético-político são faces inseparáveis da existência humana autêntica, fornecendo o arcabouço para uma educação voltada para a criação e a transformação.

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 (Coêlho, 1978, p. 217).

A consciência imaginante não é um conhecimento no sentido tradicional, pois ela não estabelece, nem ensina, nem apreende algo posto como real. Ela se oferece como “uma espontaneidade que produz e conserva o objeto como imagem” (Sartre, 1996, p. 28). Sua natureza é transversal, visando o objeto por meio da imagem que não é a reprodução da realidade na consciência, tampouco uma coisa em miniatura, livre de qualquer fonte de ilusões ou enganos. É, antes, um ato de modificação do objeto em objeto imaginado. A consciência aparece para si mesma como criadora, e é precisamente “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” (Sartre, 1996, p. 29), afirmando seu caráter de fluxo e mobilidade. A imaginação é intrinsecamente intencional, determinada pela natureza própria do ato de imaginar. Nesse sentido, ela "pode assumir tanto a forma posicional (consciência de imagem), como não posicional ou neutra (imaginação livre e consciência estética propriamente dita)" (Coêlho, 1978, p. 133).

Este entendimento da imagem como pura espontaneidade e ato criador remete à sua fundação ontológica como duplo *nada*. A consciência imaginante é livre porque se constitui como o *Ser-para-si*, cuja estrutura fundamental é de negação. O primeiro *nada* é a sua capacidade de ser o *nada do Ser* (*Néant*), o intervalo que separa o *Para-si* do *Ser-em-si* (o mundo). Ao exercer a função "irrealizante", a consciência se afasta do real, pondo o mundo em suspensão e transformando-o em algo "fora de alcance"— um *nada* relativo ao objeto imaginado. A liberdade se manifesta como essa lacuna ontológica, esse "buraco no Ser", que permite à consciência não se fundir com a sua facticidade (Sartre, 1996, p. 239).

O segundo *nada* é a sua relação consigo mesma: o *Para-si* é aquilo "que não é o que é, e que é o que não é" (Sartre, 1996, p. 239). Essa autonegação impede que a consciência se petrifique em uma essência ou substância imutável, forçando-a a estar em constante temporalização e projeto. A imaginação é o veículo pelo qual essa dupla fissura se manifesta, permitindo que a consciência ultrapasse o real dado (facticidade) e crie novos sentidos e possibilidades para a existência. É por essa razão que a liberdade não é uma escolha de agir, mas a própria condição que torna a ação e a superação possíveis.

O homem não tem uma essência ou natureza humana a ser educada, moldada ou ensinada; ele é, radicalmente, existência sem essência. Essa tese central do existencialismo sartreano define o campo de ação da educação, pois somente o objeto do mundo possui essência determinada e dada, passível de ser conhecida. A realidade humana, por sua vez, é consciência que existe e, ao lançar-se no mundo, é forçada a criar seus próprios sentidos e significados, constituindo sua essência em vida. Dessa forma, a educação, que é uma facticidade no mundo, deve se voltar para os vividos, para a existência, e para o existir humano e suas possibilidades de conhecimento, criação, ação e reflexão. É existindo que se conhece e não o contrário, o que impõe a superação do intelectualismo tradicional da consciência (Almeida, 2019, p. 85-86).

Nesse contexto de primado da existência, a imaginação é resgatada de seu estatuto secundário e elevada a um modo fundamental de existir da consciência. Para quem deseja pensar a educação com Sartre, essa ideia é fundamental, pois a imagem não é apenas uma representação, mas uma forma de saber imediato. Na imaginação, que é o correlato da imagem, o objeto se dá como uma síntese de elementos, um saber concreto do objeto, permitindo que a consciência se retire do real e vise o ausente ou o possível. Existir é ser *nada*, permanente possibilidade e liberdade. Ao se constituir como esse *nada* estrutural, a consciência pode exercer a função irrealizante e se libertar do aprisionamento aos determinismos. Essa liberdade, inerente à imaginação, é o fundamento para a formação de um sujeito capaz de criar e de se engajar na ação transformadora do mundo.

Nessa perspectiva, a vida imaginária ocupa um lugar central na teoria sartreana, pois é a possibilidade de o *Para-si* se relacionar com o ausente e o inexistente, atuando como a desencadeadora da ação futura. É por meio da imaginação que podemos fazer surgir objetos em imagem. Esse objeto pode ser um objeto existente, mas ausente (como um lápis guardado na gaveta), ou um objeto ainda inexistente na realidade material (como um lápis-possível que ainda não foi criado). Em ambos os casos, a consciência está exercendo a irrealização e o projeto de ser e, conseqüentemente, fornecendo o arcabouço para uma educação voltada para a criação e a transformação.

A condição primordial de ser consciência imaginante é, portanto, ser radicalmente livre. Essa liberdade, fundada na constituição do *Para-si* como o duplo *nada*, permite à consciência, por meio da função irrealizante, se destacar do mundo e exercer o ato de negação. É a liberdade que, ao se separar inelutavelmente das coisas pelo *nada* que segrega e que é, faz com que haja realidades dotadas de um coeficiente de adversidade e de utilizabilidade (*utilisabilité*). A imaginação, nesse sentido, é o veículo ontológico que manifesta esse apartar-se do *Ser-em-si*, revelando as coisas como fora de alcance, independentes e separadas da consciência pelo próprio *nada* que ela secreta (Sartre, 1997, p. 625-626). A liberdade, condenada a ser livre, não pode escolher-se como tal, mas é pela assunção desta contingência e pelo seu transcender que pode haver ao mesmo tempo uma escolha e uma organização de coisas em situação.

O homem constitui-se, assim, como uma totalidade sintética, na qual a imaginação é resgatada como forma concreta de existir e de se realizar, negando o aprisionamento aos

determinismos e à fragmentação analítica. Ao se fazer em situação no mundo, a realidade humana solicita o imaginário como possibilidade de superação do existente, na medida em que ele representa o sentido implícito no real. A liberdade, por sua vez, jamais é exercida apartada do real; ela é, intrinsecamente, uma consciência de mundo em situação. E a imaginação, como um modo de consciência, fornece ao homem as possibilidades de compreensão e de ação no mundo. Ao imaginar, a consciência irrealiza o objeto, o que pressupõe o ato de nadificação¹⁰ do mundo como totalidade, afirmando a liberdade diante das situações no mundo. “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” (Coêlho, 2011, p. 86).

Em suma, a defesa sartreana da consciência imaginante como o núcleo da liberdade não é apenas uma tese ontológica, mas um imperativo ético e político. O ato de imaginar o irreal – o futuro a ser criado – estabelece o fundamento inegociável para o agir situado na história. O ser humano não é um mero produto de sua facticidade; ele é o autor de seu próprio Projeto e, como afirma Sartre, “sou absolutamente livre e responsável por minha situação” (Sartre, 1997, p. 626). A educação, ao fomentar o exercício irrealizante e a totalidade sintética do *Ser-para-si*, cumpre sua vocação de formar o homem contestador – aquele que, munido de sua liberdade radical e de sua capacidade imaginante, é capaz de recriar o mundo e lutar pela liberdade como o valor fundante da existência individual e coletiva.

A imaginação revela-se, assim, como uma forma concreta de existir e de se realizar, sendo a forma pela qual a consciência, estruturada como o duplo *nada*, exerce a sua negação absoluta aos determinismos. Ao permitir que o *Ser-para-si* postule o irreal e o ausente, a consciência se liberta do aprisionamento à sua facticidade e aos modelos conceituais predefinidos. É no exercício dessa função irrealizante que o sujeito se lança à realização do seu Projeto Originário — um fazer-se que se dá no cotidiano da existência. Esta eleição não é uma escolha intelectual,

¹⁰ “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” (Sartre, 1997, p. 70).

mas o ato sintético que define a totalidade do ser, negando a objetificação e a identificação do indivíduo como peça de uma engrenagem impessoal.

Os processos desenvolvidos por uma educação comprometida com a causa da formação do sujeito podem sugerir ao educador e ao educando o diálogo que põe as questões e expõe a nudez da existência sem reservas, categorias, princípios e modelos predefinidos. Se lermos atentamente os exemplos que Sartre dá em EH, podemos chamar essa forma de diálogo de *in-condicional*, modo de estabelecer uma relação educativa sem visar princípios, objetivos, estratégias e tempos. [...] É um fazer-se que vai se dando no cotidiano da existência de cada um, tanto do educador quanto do educando. A prática dessa modalidade de relação dialogal desconstrói os planos que reificam e identificam pessoas, tornando-as parte de uma totalidade impessoal e objetiva (Melo, 2013, p. 27).

Esse projeto de educação não é de adequação, ao contrário, é contestação, uma desconstrução radical da pedagogia fundada em princípios abstratos. Enquanto as abordagens tradicionais visam à estruturação de sujeitos adequados ao que é previamente definido como verdade a ser seguida e observada, a realização do Projeto Originário age em sentido oposto: ela coloca os sujeitos na plena in-condição de serem adequados. Aceitar o irreal como motor da existência significa, em termos ontológicos, reconhecer que a liberdade é a única essência humana, e que esta liberdade implica a negação de qualquer adequação total ou petrificação. Certamente, as concepções de educação que as sociedades atuais defendem — baseadas na utilidade, na conformidade e no mercado — terão dificuldades em entender e aceitar esse modo de pensar a formação, cuja vocação é a superação do real dado e a constituição *do Ser-para-si* autônomo.

Conhecer é fazer-se outro: a crítica ao reducionismo pedagógico

Esta seção propõe a crítica ao modelo educacional tradicional, que pauta suas práticas em um reducionismo pedagógico e analítico, e visa construir, a partir da ontologia sartreana, um novo e radical sentido para o conhecimento e para a formação humana.

O primeiro movimento da crítica incide sobre a rejeição categórica ao reducionismo pedagógico, que se manifesta na perspectiva analítica da educação. Esta visão tradicional opera pela fragmentação do ensino, do conhecimento e, sobretudo, do próprio sujeito. As instituições que adotam essa lógica desmembram o currículo em disciplinas estanques e reduzem o educando a um conjunto de funções psíquicas ou cognitivas isoladas — seja ele apenas corpo, quando as funções motoras ficam em destaque, ou apenas inteligência, quando a racionalidade

técnica toma evidência, ou apenas memória, quando as funções de armazenamento são enfatizadas. Tal método ignora a exigência existencial de que o humano seja apreendido em sua totalidade sintética, na unidade indissociável de corpo, inteligência, imaginação, emoção e desejo. Essa resistência em abandonar modelos fixos se deve ao fato de que,

Essas configurações antropológicas definem figuras da humanidade que, por mais diferentes que sejam (o sábio, o santo, o cidadão, o patriota etc.), são aceitas como legítimas porque, fundadas na natureza, são compatíveis com as estruturas sociais, cujas contradições superam, e propõem ao sujeito meios de identificação. Elas permitem articular as práticas efetivas de educação do sujeito singular em uma definição universalista de humanidade desejável, mantendo aberto um espaço de justificação das desigualdades sociais. Não é de surpreender, portanto, que essa antropologia da natureza humana seja tão resistente e que reapareça sempre, para além de todas as críticas que lhe possam ter sido feitas (Charlot, 2020, p. 33).

Sua persistência reside, primariamente, em sua profunda funcionalidade ideológica e social. Ao postular uma essência humana fixa, a sociedade consegue naturalizar a ordem social e as desigualdades. Se o indivíduo é inerentemente fragmentado — dotado de talentos, inteligências ou capacidades pré-determinadas que caracterizam o gênio, o trabalhador braçal, o intelectual — a estrutura social que o encaixa em papéis fixos parece justa, ou até mesmo inevitável, por seguir uma suposta ordem natural. Essa resistência à crítica reside na conveniência de se ter uma justificativa universalista para a segmentação, o que dispensa a necessidade de questionamento radical e de transformação estrutural. A figura do sábio ou do cidadão modelo, por exemplo, torna-se um ideal inatingível para a maioria, mas perfeitamente compatível com a manutenção das hierarquias.

Além da função social, a resistência da ideia de natureza humana fixa encontra apelo na própria angústia existencial. Confrontado com a liberdade radical e a responsabilidade total de criar sua essência, o ser humano muitas vezes busca refúgio em modelos e estruturas pré-estabelecidas. A antropologia da natureza humana oferece uma fuga ao fornecer um caminho, uma norma, um destino ou uma essência a ser alcançada ou recuperada. Essa segurança é o exato oposto do *nada* ontológico sartreano. É por isso que a crítica de Sartre, ao afirmar que o homem é existência sem essência, é tão vital e continuamente necessária. A tarefa da educação, inspirada pelo existencialismo, é romper com essa resistência, estimulando o educando a abandonar a busca por uma essência tranquilizadora e a abraçar a totalidade sintética de seu ser

– uma totalidade que só se constrói na ação, na negação do dado e no engajamento incessante do Projeto.

Em contrapartida a essa tendência de preenchimento e segmentação, a filosofia de Jean-Paul Sartre propõe a consciência como vazio (*Néant*). A fenomenologia sartreana tira da consciência toda e qualquer forma de materialização ou conteúdo, rejeitando a teoria da consciência-receptáculo — a noção de que a consciência é uma substância que pode ser preenchida com informações ou conhecimentos prontos. A consciência não é um armazém de essências fixas; ao contrário, ela é o *nada* que segrega o ser e que a impede de coincidir com sua própria facticidade. A consciência é sempre consciência de alguma coisa, ou seja, pura intencionalidade. Se a consciência não é um conteúdo, mas um ato de visar o transcendente, a educação que busca preenchê-la com *conteúdos* como se fossem pacotes de verdade falha em seu propósito ontológico, pois confunde o ato de *ser* com o ato de *possuir*. Essa concepção exige que a educação se desloque da função de *transmitir* para a função de *questionar* e *criar*.

A noção sartreana de consciência intencional e imediata reforça sua total oposição a qualquer forma de substancialização ou preenchimento. Por ser pura intencionalidade, a consciência é definida pelo seu ato de visar o objeto no mundo, e não por um conteúdo interno a ser guardado. A consciência, em sua nudez ontológica, não tem a função de *reproduzir* o real, mas sim de *constituí-lo* em sua relação com o *Ser*. Quando a consciência percebe um objeto, ela não o internaliza; ela é, imediatamente, consciência desse objeto. Portanto, a tentativa pedagógica de introduzir ou depositar saber na consciência ignora sua natureza de puro ato desvelador. Ao rejeitar o modelo da *tabula rasa* a ser escrita ou do *receptáculo* a ser cheio, Sartre força a educação a reconhecer que o conhecimento é um engajamento ativo e relacional, e não o resultado passivo de uma absorção de dados. O saber não reside no educando como uma posse, mas existe somente no processo pelo qual a consciência se lança em direção ao mundo, negando sua própria fixidez.

O fato de a consciência ser vazio é o que a impede de se fundir com sua *facticidade* – o seu passado, os fatos dados, o mundo externo –, garantindo a possibilidade constante da negação e da transcendência. Para a educação (ou pedagogia?), isso implica um deslocamento radical: o conhecimento não pode ser um produto, mas sim a manifestação dessa liberdade. Se o saber fosse um pacote de verdade predefinido, ele petrificaria a consciência e negaria sua liberdade

constitutiva. Por isso, a educação que se fundamenta em Sartre deve focar na capacidade de questionar, de irrealizar e de projetar, utilizando o conhecimento como um meio para que o sujeito exerça sua condição de *Ser-para-si*. O desafio, portanto, reside em transformar o currículo de um conjunto de respostas a serem memorizadas em um conjunto de situações-problema que demandem o exercício da intencionalidade, da negação e, sobretudo, da criação de novos sentidos e projetos.

Se a consciência é intrinsecamente um vazio intencional, então o saber não pode ser definido como um conjunto estático de informações a serem transmitidas e assimiladas passivamente. Então, surge o segundo movimento da crítica que incide em afirmar que o saber autêntico é, na verdade, uma pergunta sempre retomada sobre o sentido e a gênese do próprio saber. O conhecimento, para a formação existencial, deve ser visto como um questionamento ativo e reflexivo sobre a situação do homem no mundo, sobre a validade das estruturas dadas e sobre as possibilidades de superação do real.

Essa natureza ativa do saber é condensada no axioma fundamental de Sartre: "conhecer é fazer-se outro" (Sartre, 1997, p. 214). O conhecimento não é uma relação *a posteriori* entre dois seres distintos: um sujeito ativo que apreende um objeto passivo. Longe de ser um acidente psíquico ou uma mera posse, o conhecimento é um modo de ser da própria consciência. Ao conhecer, a realidade humana realiza um ato de transformação que é ontológico antes de ser epistemológico. O sujeito só apreende o real na medida em que o irrealiza, por meio da consciência imaginante, e o insere em seu Projeto de ser. O conhecimento, portanto, exige que a realidade humana se lance e se projete sobre o mundo, sendo intencionalidade, engajando-se ativamente na tarefa de dar sentido ao existente e modificá-lo.

Conhecer não é, com efeito, uma relação estabelecida *a posteriori* entre dois seres, nem uma atividade de um desses seres, nem uma qualidade, propriedade ou virtude. É o próprio ser do *Para-si*, enquanto se faz e se perde no mundo, que é conhecimento (Sartre, 1997, p. 236).

Este agir engajado, que é a essência do conhecimento, é possível apenas pela liberdade radical. O homem só pode conhecer porque é capaz de se afastar do dado, negá-lo e projetar um futuro diferente. Essa implicação e projeto significam que o ato educativo jamais será neutro ou contemplativo; ele está sempre carregado de valor e de compromisso com o futuro. A

intencionalidade da consciência, ao se projetar, não apenas desvela o mundo, mas também o reorganiza segundo a escolha fundamental do sujeito.

O conhecimento, na perspectiva sartreana, é a expressão concreta da liberdade ontológica do *Ser-para-si*. Se a liberdade é a estrutura de *nada* que separa a consciência de sua facticidade, o ato de conhecer é o exercício dessa separação: o sujeito se afasta do dado para poder julgá-lo, negá-lo e, em seguida, projetar sua superação. Esse movimento não é uma mera operação intelectual; ele é um ato de nadificação do mundo como totalidade presente. Ao se colocar como *não-satisfeito* com o real, o sujeito ilumina o mundo como situação e revela seus coeficientes de adversidade e de utilizabilidade. É a liberdade que, ao se manifestar no conhecimento, transforma o mundo de uma massa indiferenciada de *Ser-em-si* em um campo de possíveis a serem realizados ou superados. Portanto, conhecer é, antes de tudo, existir de modo autêntico, recusando a má-fé que aceitaria o mundo como fixo e inevitável.

A implicação imediata desse agir engajado é que o ato educativo jamais pode ser considerado neutro ou puramente teórico; ele está sempre carregado de valor e de compromisso com o futuro. A intencionalidade da consciência, ao se projetar, não apenas *desvela* o mundo, mas também o reorganiza segundo a escolha fundamental do sujeito – a qual, para Sartre, sempre implica a responsabilidade pela humanidade inteira (Sartre, 1964, p. 244). Ao escolher um projeto de conhecimento, o indivíduo está, simultaneamente, escolhendo o tipo de ser humano que ele julga que todos devem ser. Dessa forma, o conhecimento torna-se um ato ético-político inegociável. A educação, portanto, deve formar sujeitos capazes de compreender que o saber não é uma meta a ser atingida, mas sim a condição de possibilidade para a ação transformadora, exigindo o engajamento ativo no projeto de construção de uma sociedade que maximize a liberdade para todos, superando as estruturas que tendem à objetificação e ao determinismo.

O terceiro, e último, movimento da crítica incide sobre a consequência pedagógica da máxima *conhecer é fazer-se outro*: a exigência de uma *práxis* educativa que abandone o modelo de adaptação e assuma a possibilidade da transformação. Se o homem se define pelo que projeta e não pelo que é dado, a educação deve ser o espaço onde o sujeito é estimulado a reconhecer sua liberdade e de sua responsabilidade em construir o mundo e a si mesmo.

O modelo de adaptação – característico do reducionismo pedagógico e da antropologia da natureza humana – vê o educando como um ser a ser moldado, treinado e ajustado a uma realidade social e a um conjunto de saberes tidos como imutáveis. O objetivo é a reprodução e reafirmação do instituído. Nesse contexto, o conhecimento é um instrumento de domesticação, onde o sucesso reside na capacidade do indivíduo de *adequar-se* às exigências do mercado e da moralidade vigente.

István Mészáros, ao analisar a função da educação sob o capital, reforça essa crítica, definindo o sistema educacional como um instrumento que visa não só a função técnica, mas principalmente a reprodução ideológica do sistema afirmando que este,

tornou-se uma peça do processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes. Em lugar de instrumento da emancipação humana, agora é mecanismo de perpetuação e reprodução desse sistema. A natureza da educação - como tantas outras coisas essenciais nas sociedades contemporâneas - está vinculada ao destino do trabalho. Um sistema que se apoia na separação entre trabalho e capital, que requer a disponibilidade de uma enorme massa de força de trabalho sem acesso a meios para sua realização, necessita, ao mesmo tempo, socializar os valores que permitem a sua reprodução (2008, p. 15).

Em contrapartida, a educação para a transformação, fundamentada em Sartre, exige que o conhecimento seja um ato de liberdade e insurreição. O saber não serve para pacificar ou conformar, mas sim para desvelar as estruturas de opressão e potencializar a capacidade do sujeito de negar o presente e projetar um futuro diferente. A escola e a universidade deixam de ser fábricas de reprodução e padronização para se tornarem *lócus* de invenção e de autoformação, em que o currículo possa ser um conjunto de problemas abertos, e a aprendizagem é um processo de engajamento ativo na criação de novos sentidos.

Se a educação deve assumir a possibilidade da transformação, o currículo não pode ser um catálogo de conteúdos prontos a serem depositados na consciência, mas sim um conjunto de problemas abertos. Esta expressão significa que o saber deve ser apresentado ao sujeito como algo inconcluso e insuficiente (*Ser-em-si*), jamais como uma totalidade fechada ou dogma a ser assimilado passivamente.

Ao confrontar o estudante com problemas abertos, a educação estimula o ato essencial da nadificação. O problema aberto exige que o *Ser-para-si* exerça sua liberdade, se distancie do dado e o irrealize, por meio da consciência imaginante, concebendo as alternativas, as soluções

ainda não existentes. O conhecimento se torna, assim, a dimensão com a qual o sujeito se lança sobre sua situação, que é *facticidade* e *transcendência*, para negar o presente e projetar um futuro diferente – ou seja, para exercer a sua vocação de *fazer-se-no-mundo*.

Portanto, o currículo fenomenológico-existencial é um convite permanente à ação e ao questionamento, em que a busca pelo sentido e a criação de um mundo mais humano, o agir ético, se tornam o objetivo, reafirmando o saber como um projeto e não como uma posse.

Assim, a recusa da adaptação em favor da transformação se estabelece como um imperativo ético e político. O agir engajado na educação é a manifestação da liberdade que não pode ser desejada para si sem ser desejada para todos. Isso implica uma luta constante contra tudo o que oprime ou objetifica a existência alheia. A educação existencialista, nesse sentido, não pode ser neutra: ela precisa ser um projeto de transformação radical, comprometido com a humanização de todos, rejeitando todo determinismo, segregação ou discriminação que limite a liberdade do Outro. O ato educativo se torna, assim, um movimento de contestação do instituído e de construção de um âmbito dinâmico que maximize a liberdade individual e coletiva, realizando a plenitude do *Ser-para-si* na história.

O imperativo ético deste estudo reside na premissa de que a educação, fundamentada no existencialismo sartreano, deve ser inerentemente libertadora e humanizadora. Isso exige o abandono definitivo da lógica da adaptação em favor da ação transformadora. A ação é definida por Sartre como a modificação da figura do mundo, um movimento do *Para-si* que se projeta rumo ao que *não é*, o possível, negando a facticidade. A consciência imaginante é a matriz dessa ação: ela se retira do mundo para exercer a nadificação do dado, criando o irreal que servirá de modelo para o novo.

Nesse sentido, a instituição educativa, seja ela a escola ou a universidade, possui uma vocação intransigente de contestação. Conforme afirma Sartre, "a universidade foi feita para formar homens contestadores" (Sartre, 1994, p. 24). A educação autêntica, portanto, não busca formar o indivíduo *adequado* à ordem estabelecida, mas o homem contestador – aquele que, consciente de sua liberdade radical e de sua responsabilidade, usa a imaginação para questionar o instituído, o mundo dado, e engajar-se ativamente na projeção do instituinte, a nova ordem a ser criada. Somente nesse espaço de liberdade e de questionamento, o conhecimento se torna

um ato de criação constante e o *Ser-homem-no-mundo* se realiza em sua plenitude, superando a alienação e concretizando o projeto de humanização coletiva.

Considerações finais

O presente estudo buscou demonstrar que a ontologia fenomenológica de Jean-Paul Sartre oferece fundamentos rigorosos para uma teoria da educação voltada à transformação. A tese central reside na premissa da liberdade radical – a qual se fundamenta no poder da consciência de nadificar e irrealizar o mundo dado – sendo esta a condição de possibilidade para qualquer forma de educação autêntica. O ato de conhecer não é passivo, mas sim uma negação do mundo dado que projeta o sujeito em seu futuro.

Essa perspectiva do conhecimento como projeto lança a educação em um movimento perpétuo entre o instituído e o instituinte. Em primeiro plano, o pressuposto da liberdade radical impõe uma ruptura decisiva com o modelo de reprodução pedagógica. Nesse modelo, o saber é reduzido a um instrumento de domesticação, cujo fim é a mera adequação do indivíduo às estruturas sociais existentes, frequentemente injustas e alienantes. Conforme analisado por Mészáros, este mecanismo pedagógico é funcional à lógica do capital, transformando a educação em uma peça para a manutenção do sistema e a perpetuação do consenso de classe. Para a ontologia sartreana, tal adaptação representa a *má-fé*, pois ignora a natureza fundamental do *Ser-para-si* como um Não-Ser que se projeta livremente. O conhecimento, ao invés de ser um *Ser-em-si* fixo a ser absorvido, deve ser o vetor da negação, portanto, nadificação do instituído, tornando a educação um ato de contestação ontológica.

Em segundo lugar, a assunção da liberdade como projeto demanda que a práxis educativa se comprometa ativamente com a criação. Afinal, a existência é transcendência, um movimento constante de superação do dado. Se o homem é definido pelo que projeta, a *práxis* educativa precisa ser o motor rumo à irrealização do presente para a concepção do novo. Nesse contexto, o currículo se manifesta não como um repositório de respostas fixas, mas sim como um conjunto de problemas abertos. Essa estrutura metodológica incita o educando a exercer a nadificação, afastando-se do saber instituído para formular um projeto original. É neste ato de escolha e engajamento que o indivíduo assume sua condição de *Ser-para-si*, realizando o lema ontológico de fazer-se outro.

Essa dupla exigência configura o movimento perpétuo entre o instituído e o instituinte. Desta forma, e em última análise, a educação emerge como uma experiência e práxis exclusivamente humana. Ela se configura como a manifestação concreta da primazia da existência sobre a essência, o lugar onde a responsabilidade pela própria liberdade se torna, de forma imediata, a responsabilidade pela humanidade inteira. Assim, o ato educativo é, intrinsecamente, um ato de escolha livre e engajada, um processo incessante de renovação que visa a constante superação da alienação e a constituição de um projeto humano em busca de sua plena humanização.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Liliane Barros de. **Jean-Paul Sartre: a imaginação como modo de existir e de educar**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) –Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.
- CHARLOT, Bernard. **Educação ou barbárie?: uma escolha para a sociedade contemporânea**. São Paulo: Cortez Editora, 2020.
- COÊLHO, Ildeu Moreira. **Sartre e a interrogação fenomenológica do imaginário**. São Paulo, 1978, 471p. Tese (Doutorado em Filosofia). Universidade de São Paulo.
- COÊLHO, Ildeu Moreira. 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, p. 53-104.
- COÊLHO, Ildeu Moreira. 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, p. 73-94.
- DANTO, Arthur C. **As ideias de Sartre**. Tradução de James Amado. São Paulo: Cultrix, 1975.
- 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.
- MÉSZÁROS, István. **A Educação para Além do Capital**. Tradução de Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.
- SARTRE, Jean-Paul. **O existencialismo é um humanismo**. Tradução e notas Vergílio Ferreira. 2. ed. rev. Lisboa: Editorial Presença, 1964.
- SARTRE, Jean-Paul. **Em defesa dos intelectuais**. Tradução de Sergio Goes de Paula. São Paulo: Ática, 1994.

SARTRE, Jean-Paul. **O imaginário**: psicologia fenomenológica da imaginação. Tradução Duda Machado. São Paulo: Ática, 1996.

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