http://doi.org/10.14393/REVEDFIL.v39a2025-74738

Debate sobre as perspectivas essencialista e existencialista da educação: um estudo a partir de Platão e de Sartre

Márcio Luiz Silva[*]

Eduardo Sarquis Soares[**]

Ricardo de Oliveira Toledo[***]

Resumo: O objetivo deste manuscrito consistiu no debate sobre o essencialismo e o existencialismo na educação, a partir das principais obras de Platão e Sartre, abordando a liberdade e a alteridade como elementos substanciais de qualquer projeto pedagógico que tenha no educando sua primazia. O essencialismo afirma a metafísica da educação, numa *paideia* centrada na *eîdos*, tida como um produto acabado e acessível somente pela razão, via dialética, negligenciado o sujeito enquanto agente ativo no processo de aprendizagem. Antagonicamente, o existencialismo nega o "ser-em-si", uma essência, eterna e imutável ou um modelo pedagógico, em nome de um projeto educacional em constante construção, que tem no "ser-para-si" e no "ser-para-o-outro" perpassados pela liberdade e pela alteridade, seus elementos essenciais.

Palavras-chave: Alteridade; *Eîdos*; Liberdade; *Paideia*; Virtude.

[*] Doutor em Geociências pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professor no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSuldeMinas). E-mail: marcgeo10@yahoo.com.br. Lattes: http://lattes.cnpq.br/7868660110508688. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1047-5128.

[**] Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor na Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ). E-mail: esarquis@ufsj.edu.br. Lattes: http://lattes.cnpq.br/3425625272053422. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4651-3840.

[***] Doutor em Filosofia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professor na Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ). E-mail: ricardotoledo@ufsj.edu.br. Lattes: http://lattes.cnpq.br/6391926168970782. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6346-1563.

Debate on the essentialist and existentialist perspectives of education: a study from Plato and Sartre

Abstract: The purpose of this manuscript was to debate essentialism and existentialism in education, based on the main works of Plato and Sartre, addressing freedom and alterity as substantial elements of any pedagogical project that has primacy in the student. Essentialism affirms the metaphysics of education, in a *paideia* centered on *eîdos*, seen as a finished product and accessible only through reason, via dialectics, neglecting the subject as an active agent in the learning process. Antagonistically, existentialism denies "being-in-itself", an eternal and immutable essence or a pedagogical model, in the name of an educational project in constant construction, which has in "being-for-itself" and "being-for-the-other" permeated by freedom and alterity, its essential elements.

Keywords: Otherness; *Eîdos*; Freedom; *Paideia*; Virtue.

Debate sobre las perspectivas esencialista y existencialista de la educación: un estudio a partir de Platón y Sartre

Resumen: El objetivo de este manuscrito fue debatir el esencialismo y el existencialismo en la educación, a partir de las principales obras de Platón y Sartre, abordando la libertad y la alteridad como elementos sustanciales de cualquier proyecto pedagógico que tenga su primacía en el estudiante. El esencialismo afirma la metafísica de la educación, en uma paideia centrada en el eîdos, vista como un producto terminado y accesible solo por la razón, a través de la dialéctica, descuidando al sujeto como agente activo en el proceso de aprendizaje. Antagónicamente, el existencialismo niega el "ser en-sí", esencia o modelo pedagógico eterno e inmutable, en nombre de un proyecto educativo en constante construcción, que tiene en el "ser para-sí" y el "ser-para-el-otro" permeado por la libertad y la alteridad, sus elementos esenciales.

Palabras clave: Alteridad; *Eîdos*; Libertad; *Paideia*; Virtud.

Introdução

A perspectiva essencialista ou metafísica e a abordagem existencialista (que possui uma similaridade com a concepção histórico-social) sempre permearam o processo de pensar e de se fazer educação. Enquanto a primeira concebe um ideal de educação, estruturada como um modelo-acabado a ser seguido e possível somente pela razão, a perspectiva existencialista define a educação como um processo inacabado, que pressupõe uma relação livre consigo mesma, com o outro e com o meio, no espaço-tempo. Assim, até que ponto e em qual sentido essas perspectivas persistem e influenciam o desenvolvimento de competências do indivíduo no processo de aprendizagem e na construção de um projeto educacional que privilegie o ser?

Temas filosóficos associados a práticas sociais são amplamente explorados na literatura acadêmica. Contrastes entre as abordagens essencialista e existencialista podem ser encontrados, por exemplo, em Waterman (2014). O autor explora a possibilidade de construir uma integração dos conceitos de identidade e sentido, na psicologia, a partir do rastreamento histórico do tratamento de ambos na perspectiva filosófica. Tal rastreamento permite verificar evoluções separadas desses conceitos e análises a partir de perspectivas essencialistas e existencialistas. Pandey (2025) também explora questões relacionadas à identidade, contrastando o essencialismo com o existencialismo e tomando esse último como uma resposta às limitações do primeiro. O autor aborda a literatura e práticas políticas como campo de investigação. Yolcu e Sari (2022), por outro lado, expõem crenças filosóficas de licenciandos que fundamentariam futuras práticas pedagógicas. Para eles, a filosofia da educação poderia oferecer orientações sobre como ensinar e, ainda, alternativas às abordagens de ensino em curso. Encontram indícios de que temas debatidos em uma perspectiva histórica e social se alinham mais ao existencialismo e ao que chamam de “progressivismo”. Por outro lado, técnicas de ensino mais conservadoras são associadas ao essencialismo e ao “perenialismo”. Conclusões bastante similares podem ser encontradas em Aslan (2022), que

investiga crenças de professores do ensino fundamental. Kilag *et al*. (2023) colocam em perspectiva dois sistemas de ensino, o das Filipinas e o da Finlândia. Enquanto a proposta do sistema educacional das Filipinas é mais diretiva e a da Finlândia mais flexível e aberta a experimentações, a primeira é associada ao essencialismo e a segunda, ao existencialismo. No caso brasileiro, Magrone (2003) apresenta uma resenha do livro *Introdução Histórico-Crítica às Pedagogias Acríticas: Essencialismo e Existencialismo*, de Geraldo Lopes de Souza. Magrone (2003) faz referência a tensões entre a filosofia contemporânea e os interesses cotidianos da grande maioria da população. A filosofia profissional, assim como teorias da educação, teria se distanciado do público mais amplo ao ser submetida a um "intenso processo de desencantamento". Nesse sentido, Magrone (2003) elogia a obra de sua resenha, considerando que o autor fez um esforço no sentido de tornar compreensíveis os movimentos no campo educacional desde séculos anteriores. Novamente, o essencialismo surge como um viés associado a correntes conservadoras enquanto o existencialismo se apresenta como uma alternativa às interpretações mais engessadas das práticas escolares.

A proposta do presente manuscrito vai ao encontro desse esforço, quando se considera eventos da prática de sala de aula e procura-se verificar o que o existencialismo pode oferecer no sentido de expandir o campo de possibilidades de interpretação dos acontecimentos.

Ex positis, o objetivo deste artigo consiste no debate sobre o essencialismo e o existencialismo na educação, analisando o sentido, o limite e o alcance dessas perspectivas que se antagonizam, a partir da abordagem da autonomia do ser e da alteridade presentes nas principais obras de Platão e de Sartre.

A concepção essencialista, que busca a unidade na multiplicidade dos seres, ou seja, a essência, imutável e eterna, que caracteriza cada coisa, possui suas raízes e fundamentos nas obras platônicas e, por isso, privilegiou-se, neste artigo, o filósofo Platão como importante representante dessa perspectiva. No viés existencialista, que possui em Sartre um dos principais expoentes, a educação e todas as suas dimensões somente

adquirem sentidos a partir da existência humana, capaz de construir o "ser-para-si" em sintonia com o "ser-para-o-outro".

Neste trabalho, fez-se a opção, ao lado do idealismo platônico, pela abordagem da liberdade e da alteridade, dois elementos que permeiam a ontologia sartreana.

Posta no universo escolar, essa problematização proporcionará a discussão da autonomia do discente face às diversas dimensões da sua formação, seja intelectual, relacional ou emocional.

O indivíduo livre: um antigo problema ontológico para a educação essencialista

Como bem aponta Santos (2005), a educação em Platão tem como objetivo formar indivíduos capazes de compreender e praticar a verdade, a justiça e o bem, que são as ideias supremas do mundo inteligível. Para isso, é preciso que o educando saia da condição de ignorância e ilusão, representada pela caverna, onde só vê as sombras das coisas sensíveis, e ascenda à luz do conhecimento racional, representada pelo mundo exterior, onde pode contemplar as formas perfeitas e universais das coisas. O educador deve conduzir o educando a questionar as suas opiniões e crenças, a buscar as definições essenciais dos conceitos e a alcançar as verdades universais. A educação em Platão é uma *paideia*, ou seja, uma formação integral do homem, que abrange os aspectos físicos, morais e intelectuais.

Na visão de Souza (2012), o conhecimento em Platão é um processo educativo e filosófico, que se baseia na reminiscência, ou seja, na recordação das ideias (*eîdos*) que a alma contemplou antes de encarnar no corpo. É uma ascensão gradativa e hierárquica, que segue uma divisão de graus e objetos de acordo com a capacidade cognitiva do sujeito. Envolve uma orientação ética e política, com foco no bem supremo, que é a ideia do bem. Implica uma conversão da alma, que se volta da escuridão para a luz, da ignorância para a sabedoria, da injustiça para a justiça.

Em *A República*, escrito entre 387 a.C. e 370 a.C., Platão (*Resp*.) apoia em pilares metafísicos seu projeto educacional para a construção de uma cidade ideal. Acredita que, majoritariamente, aquilo que define o lugar e as possibilidades de um indivíduo na sociedade e, subsequentemente, no ambiente formativo, é algo antecedente à sua vida temporal. Portando uma crença na migração da alma, procura demonstrar que a relação que certa pessoa possui com o conhecimento e com a *práxis* é prioritariamente determinada pela maneira como se relacionou com as verdades ideais durante o período em que estava fora de um corpo. Isso fica claro no "mito de Er", no "Livro X" da obra supracitada, no qual a vida humana (ou existência) é delimitada, sobretudo, a partir de escolhas anteriores à reencarnação da alma. Nas palavras de Platão: "não é um gênio que vos escolherá, mas vós escolhereis o gênio. O primeiro a quem a sorte couber, seja o primeiro a escolher uma vida a que ficará ligado pela necessidade. [...] A responsabilidade é de quem escolhe" (Pl., *Resp*., X, 617e). Diante das almas estariam dispostas várias espécies de vida, tanto de animais quanto de seres humanos, e dessas últimas seria necessário escolher entre a tirania, a fama, a beleza, a força e o vigor, o apego pelas coisas terrenas ou o amor pela verdade e pela sabedoria. Logo, no sorteio para a escolha da vida futura, mesmo "quem vier por último, se escolher com inteligência e viver honestamente, espera-o uma vida agradável, e não uma desgraçada" (Pl., *Resp*., X, 619b). Até as habilidades de uma pessoa estariam condicionadas à sua preexistência, como havia ocorrido com uma das personagens do mito, Epeio, filho de Panopeu, que, deliberadamente teria assumido a natureza de uma mulher perita em trabalhos de artesanato.

Sendo assim, uma acurada avaliação da natureza da alma era necessária pelos educadores para a definição do tipo e da finalidade da educação de cada cidadão da cidade ideal de Platão. Embora o "mito de Er" não trate essencialmente da educação, oferece um retrato do ser humano como um ente que se relaciona de modo imediato com o Ser em sua alma incorpórea e mediada e, muitas vezes, enganosa, no corpo por meio dos sentidos e das opiniões. Isso fornece material ontológico e antropológico para uma reflexão que se encontra no "Livro III" sobre os

modelos de almas dos cidadãos. Recorrendo a um mito a respeito de como foram divinamente forjadas as almas, o texto de *A República* aponta que: "[...] mas o deus que vos moldou, aos que dentre vós seriam aptos para governar, misturou-lhes ouro na sua composição, motivo pelo qual são preciosos; aos auxiliares prata; ferro e bronze aos demais artífices" (Pl., *Resp*., III, 415b). Assim, segundo sua natureza, as almas seriam de ouro, ou de prata, ou de ferro e bronze. As autoridades da cidade teriam a obrigação de evitar que as almas se impurificassem, cuidando da vigilância sobre as crianças. Por um lado, tal cautela impediria que pessoas que não compartilhassem o mesmo tipo de alma gerassem filhos de natureza híbrida. Por outro, a precaução se daria por meio da educação, que teria a finalidade de vigiar e, simultaneamente, desenvolver qualidades inerentes à natureza do próprio indivíduo.

Na "Alegoria da Caverna", "Livro VII" de *A República*, Platão estabelece, segundo Correia (2007), um conceito de educação da alma como libertação de si. Através da Alegoria, Platão, além de expressar seu pessimismo em relação à *pólis* grega, à época sob o domínio da democracia direta, apresenta também uma teoria da autoeducação, que implica uma teoria sobre o que constitui o ensinar e o aprender e outra sobre a natureza da alma humana (Correia, 2007). No entanto, o autor assevera que a compreensão da alegoria e sua relação com a autoeducação somente é possível a partir do entendimento das três dualidades: a dualidade cosmológica (em que o mundo possui uma dimensão inteligível e outra sensível), a dualidade do homem (dividido entre corpo e alma) e a dualidade do conhecimento, que se dá em dois polos, o da opinião (*dóxa*) e o do saber verdadeiro e seguro (*epistéme*). A autoeducação seria possível por meio da *epistéme*, com o cultivo do diálogo da alma consigo mesma, via desenvolvimento racional (Correia, 2007). Para o autor

> Essa autoeducação não se daria pela transmissão pedagógica e, muito menos, pelo conhecimento advindo por meio dos sentidos. O conhecimento verdadeiro, pressuposto para além da mera técnica

> (*técne*) encontra-se na alma e precisava ser relembrado (Correia, 2007, p. 109).

Correia (2007) lembra que, de forma subjacente às dualidades platônicas, é preciso considerar a tese da imortalidade da alma (Platão afirma, em *Fédon*, que adquirimos conhecimento mesmo "antes do nascimento") e a tese da pedagogia da reminiscência ou pedagogia da *anamnese* (em *Mênon*, para Platão, "aprender é relembrar"). "As implicações dessas teorias pedagógicas apresentam consequências para o setor da educação, uma vez que afetam o conceito de educar, docência, ensino e aprendizagem" (Correia, 2007, p. 111).

José Wilson da Silva comenta sobre a condição de aprendizagem no contexto da relação entre a tese da imortalidade da alma e a teoria da reminiscência (*anamnese*):

> É afirmado no *Mênon* que "a alma do homem é imortal, e assim que a vida chega ao seu fim, o que nós chamamos morrer, ela torna a ser novamente, mas nunca é destruída" (81a-b). Por esta razão, por ser imortal, "a alma, tendo nascido várias vezes e visto muitas coisas aqui e no Hades, não tem algo que ela não tenha aprendido" (81c-d). O que apreendemos dessa passagem é que a alma, seja em e após a vida, possui uma capacidade cognitiva. O mesmo pode ser verificado em *Fédon*, 72e: "nosso aprendizado, não é outra coisa que o que a *anamnese* alcança, e de acordo com esta fórmula, é necessário que em algum tempo anterior tenhamos aprendido o que agora rememoramos. Isto não seria possível, se nossa alma não existisse, em algum lugar, antes de vir a ter esta forma humana". De acordo com estas passagens destes diálogos, mesmo antes de entrar em um corpo, a alma humana já tem a capacidade cognitiva (Silva, 2011, p. 118).

Em Platão, a alma (*psykhé*), imortal e capaz da reminiscência, é dividida em três partes e em três elementos: superior (elemento racional ou *lógos*), intermediário (elemento irrascível ou *thymós*) e inferior (elemento

apetitivo ou concupiscível ou *epithymía*) (Silva; Simioni, 2023). A teoria tripartite da alma constitui ponto fulcral para a psicologia, a ética, a política e a pedagogia platônica. Nos livros IV, VIII e IX de *A República*, Platão apresenta a teoria da alma tripartite e sua relação com a sociedade (cidade ideal) e com a ética. Segundo ele, a alma humana é composta por três partes: a racional, a irascível e a concupiscível. Cada uma dessas partes tem uma função e uma virtude própria, e a harmonia entre elas resulta na justiça. A parte racional (*lógos*) é responsável pelo conhecimento e pela sabedoria; a parte irascível (*thymós*) é responsável pela coragem e pela defesa; e a parte concupiscível é responsável pelos desejos e pelas necessidades (*epithymía*). Ele afirma que as pessoas nascem com diferentes proporções dessas partes da alma, o que determina as suas aptidões e vocações naturais. Assim, há três tipos de pessoas: os filósofos, que têm a parte racional predominante; os guerreiros, que têm a parte irascível predominante; e os produtores, que têm a parte concupiscível predominante. Cada tipo de pessoa deve exercer uma função social correspondente à sua natureza: os filósofos devem governar, os guerreiros devem proteger e os produtores devem prover. Assim, entender os fundamentos e as relações entre *thymós*, *epithymía* e *lógos* figura *conditio sine qua non* para se entender, também, o alcance e o sentido da educação em Platão. Em outras palavras, a *ratio essendi* da tripartição da alma é fundamental para a concepção de educação platônica. Enquanto a educação dialética se relaciona com o *lógos*, a educação gímnico-musical se relaciona com o *thymós* (Silva; Simioni, 2023), possibilitando a *paideia*.

Dentre as várias diferenciações e gradações de indivíduos feitas por Platão, Bobonich (2002) salienta a distinção entre os escravos naturais, aqueles que nascem com uma alma irracional e incapaz de virtude, e os escravos por lei, lançados nessa condição por contingências históricas ou políticas. Esses últimos possuiriam uma alma racional e poderiam participar da educação e da religião da *Pólis*, embora com limitações e restrições. O pesquisador faz uma crítica à distinção e, concomitantemente, à carência de uma resposta contundente sobre o problema de que escravos, por lei, pudessem ter uma alma racional superior à de alguns cidadãos livres. Ora,

se um indivíduo de alma racional superior segue na condição de escravo, onde estão a harmonia e a justiça na cidade? De todo modo, aos escravos caberia uma educação meramente moral e básica, com o propósito de incutir obediência às leis e aos seus senhores e o incremento de habilidades produtivas. Estariam impedidos da educação musical e ginástica, disciplinas voltadas para o desenvolvimento das partes racional e irascível da alma. Também ficariam excluídos da educação dialética, que seria a mais alta forma de educação. Esta se restringiria aos filósofos, considerados o único tipo de indivíduo capaz de alcançar o verdadeiro conhecimento e a verdadeira felicidade. Não obstante, em *Mênon* (Platão), é possível, ao escravo, "rememorar" a solução do problema apresentado por Sócrates a ele, após ser levado à aporia (Pl., *Menex*., 83a-e, 84d-e). Como nos ensina Santos (1998), o escravo aprende quando desloca uma informação do contexto sensível para o inteligível.

> No *Mênon*, a reminiscência é invocada para ultrapassar o chamado "paradoxo de *Mênon*": se "ou se sabe ou se não sabe", a inviabilidade do trânsito entre as duas alternativas excludentes acarreta a impossibilidade da busca e aquisição do Saber. A este argumento, Sócrates contrapropõe a teoria de que, existindo na alma, o Saber pode vir a ser recuperado pelo exercício da reminiscência (Santos, 2017, p. 13).

Retomando a discussão em *A República*, destaca-se que era necessário que a tutela da educação estivesse nas mãos do Estado e não de instituições privadas ou das famílias. O *télos* do processo formativo não era propriamente seus indivíduos, mas a preparação destes para que cumprissem excelentemente suas funções como cidadãos. Portanto, era um *télos* social, dedicado ao Estado o direito de impor lugar do indivíduo na sociedade. A este estaria vedada a possibilidade de escolher o modo e o fim da sua educação, considerando-se que Platão reprovava que fosse o indivíduo aquele que atribuiria a si mesmo um status social. Se o fim da educação seria o Estado, seu poder não era propriamente transformador, e sim reforçador. O sistema educacional deveria reforçar nos indivíduos

livres e cidadãos da *pólis* ideal as qualidades inerentes à sua natureza, melhorando-a. Como diz o filósofo:

> Efetivamente, uma educação e instrução honestas aprimoram a natureza e, por seu turno, naturezas honestas que tenham recebido tal educação tornam-se ainda melhores que seus antecessores, sob qualquer perspectiva, assim como sob o da procriação, como sucede com os outros animais (Pl., *Resp*., IV, 424a-b).

Aos educadores caberia a tarefa do reconhecimento do tipo de alma de uma pessoa a partir de critérios como a competência para o raciocínio e compreensão das ideias (isto é, das formas perfeitas e universais das coisas), a lida com emoções como a coragem, a ira e o amor, as quais são expressões da parte irascível, intermediária e auxiliar da alma (*thymós*), ou o apego aos desejos e necessidades do corpo, que são manifestações da parte concupiscível da alma (*epithymía*).

Kohan (2003) investiga o conceito de infância em Platão, com ênfase nos diálogos *Alcibíades I*, *Górgias*, *A República* e *As Leis*. Segundo o autor, o pensador antigo atribui às crianças uma alma imortal, detentora do conhecimento das ideias, mas que precisaria ser despertada pela educação. Kohan (2003) enxerga a "Alegoria da Caverna", presente em *A República*, como uma metáfora do processo educativo em Platão. A marca dessa *paideia* é a condução da alma da criança da escuridão para a luz, do mundo sensível para o mundo inteligível, da ignorância para o conhecimento. Essa concepção de educação poderia implicar uma violência contra a infância, ao negar sua singularidade e a submeter a um modelo pré-estabelecido. Nesse sentido, a criança teria um status inferior ao do cidadão adulto livre, pois só este estaria apto para virtude e a sabedoria. Além disso, ela seria assumida como mero material da política, pois a formação teria como objetivo moldar a alma das crianças em consonância com a utopia de Platão, isto é, seu projeto político do Estado Ideal. Assim, as crianças podem se tornar filósofos, guardiões ou artesãos, conforme a sua natureza e a sua aptidão. Dizendo de outro modo, a infância não comportaria um fim em si

mesma, mas um fim externo, que seria a total dedicação a um projeto político. Logo, não teria uma voz própria, mas deveria estar submissa à voz do educador, que é o representante da *pólis*.

Já em *As Leis*, Platão defende que a função da educação é de formar cidadãos virtuosos, capazes de obedecer à razão e de participar da vida política de forma justa e harmoniosa. Considera que o processo educacional deve se iniciar na infância e abranger tanto a formação moral quanto a intelectual, com ênfase na música, na poesia, nas ciências e na filosofia. Desse modo, de acordo com o "Livro II": "a educação é o primeiro e o mais belo dos bens; ela é também o mais difícil de adquirir; por isso é preciso que todos os homens se esforcem por consegui-la" (Pl., *Leg*., II, 653a). Mais do que isso, a educação é tida como um meio para a obtenção da felicidade individual e coletiva, bem como de garantia da estabilidade do Estado Ideal. Como se lê no "Livro VII": "a educação deve ter por objetivo formar homens capazes de compreender por si mesmos tudo o que contribui para a felicidade da vida" (Pl., *Leg*., VII, 804d). Este, assim como a alma humana, é composto por partes que necessitam do governo pela lei e pela razão. A educação compreenderia, portanto, o exercício dessa governança na alma, de modo a alcançar virtude enquanto a harmonia entre os sentimentos e os preceitos racionais. Nos termos de Platão, no "Livro XI": "a verdadeira finalidade da educação não é outra senão fazer com que a alma se volte para o bem supremo" (Pl., *Leg*., XI, 966c). Voltar-se para o bem supremo consiste em amar o verdadeiro em detrimento de seu oposto: "a educação deve ter por fim fazer com que os homens amem a verdade e odeiem a mentira" (Pl., *Leg*., XI, 888c). Somente na formação do sujeito moral que o Estado pode alçar à categoria daquilo que representaria a ideia de Justiça. Por esse motivo, o "Livro III" preceitua que ninguém deveria ser excluído do processo formativo: "a educação deve ser comum a todos os cidadãos, sem distinção de sexo ou de classe social" (Pl., *Leg*., III, 804a). No livro seguinte, há uma recomendação a respeito dos moldes de tal processo: "a educação deve ser dividida em duas partes: a primeira compreende a música e a ginástica; a segunda compreende as ciências e as artes" (Pl., *Leg*., IV, 765d).

Diante desses argumentos sobre a perspectiva essencialista de Platão para a formação dos indivíduos, resta um exame sobre o lugar da liberdade em sua filosofia da educação. Fanticelli (2015) destaca que o filósofo tem em mente a liberdade e a felicidade como propósitos da educação. Em *A República*, a liberdade é apresentada como o resultado da harmonia entre as partes da alma e da cidade, caso sejam governadas pela razão. Ademais, é um privilégio dos filósofos, em virtude do seu conhecimento do que é verdadeiro e da liberação das ilusões do mundo sensível. Por seu turno, em *Leis* a liberdade é obediência à lei, que é a expressão da razão e da justiça. Logo, ser livre não é poder fazer o que se quer. Mais do que subserviência às leis, liberdade é, também, a prática política dos indivíduos, com a finalidade de garantia da ordem e do bem-estar para cada pessoa e para a coletividade.

As breves considerações acima, sobre Platão, podem contribuir para a compreensão da condição do discente como um indivíduo ainda alienado a partir de uma visão essencialista da educação. Numa perspectiva alinhada à ontologia de Platão, seria razoável dizer que haveria algo peculiar e fixo na natureza do ser humano que determinaria suas limitações, impondo-lhe a conformação com suas inaptidões. Suas limitações moldariam a maneira como ele se enxergaria ao participar de alguma atividade e as expectativas que teria quanto a seu aprendizado. Por sua vez, este também estaria determinado por fatores que em nada dependeriam de suas escolhas, como hereditariedade, aspectos neurofisiológicos, socioculturais, temperamentais, dentre outros. Diante de certas limitações, restava-lhe contentar-se com uma condição alienada. Como um indivíduo alienado, sua vontade estaria anulada diante das vontades alheias, sendo apenas conduzido, jamais condutor, em um projeto pedagógico referente à sua existência.

O discente e o sujeito face à liberdade e à angústia na ontologia de Sartre

Para auxílio nesse debate, não se pode negligenciar a distinção ontológica em *O Ser e o Nada* (Sartre, 2018) entre o "ser-em-si" e o "ser-para-si". O "ser-em-si" é tudo o que é algo, exceto a consciência humana. O que se intenta dizer é que o "ser-em-si" é aquilo que é pleno de ser, pois tudo o que é já está assentado em seu ser. É pronto, definido e tem uma essência. Encontra-se à mercê de agentes externos ou, no caso de organismos, de transformações decorrentes da própria determinação biológica. Está fechado em si mesmo, sem relação com "o outro" ou com "o mundo". O "ser-para-si" está relacionado à consciência humana que, de antemão, nega todo condicionamento precedente do ser. Noutros termos, rejeita apenas ser e, ao mesmo tempo, dá sentido às coisas que são em seu entorno. Relaciona-se com o "ser-em-si" por meio da negação e da transcendência. Sendo o nada, vê nos objetos do seu não-ser, ou seja, sua falta ou carência. Embora comporte o desejo de ser como o "ser-em-si", afirma-se livre e responsável por suas escolhas. Desse modo, é contingente, angustiado e ético. O "ser-para-si" não atinge seu fim e, portanto, não se torna um "ser-em-si", um dado estático que coincida consigo mesmo. Ao contrário, projeta-se ao se lançar inexoravelmente no futuro, não sendo precedido por qualquer essência anterior à sua existência.

O nada, em Sartre, não é um ente entre outros, mas uma fissura ontológica instaurada pelo próprio "ser-para-si" ao distinguir-se do "ser-em-si", sendo, portanto, um específico interno à consciência e não um dado externo à realidade. Enquanto o "ser-em-si" se caracteriza por sua plenitude e imutabilidade, existindo sem necessidade de justificativas, o "ser-para-si" se distingue justamente por sua relação negativa com essa plenitude. Ele não é algo dado, mas um constante vir-a-ser, que se constitui ao negar ou ser como um fixo absoluto. Dessa decisão ontológica, na qual o "ser-para-si" não apenas se distingue do "ser-em-si", mas o transcende por meio da negação, nasce o nada como um vazio constitutivo. Não se trata de uma ausência absoluta, e sim de uma negatividade ativa, pois o "ser-para-si" é

um movimento ininterrupto de superação de si mesmo, um distanciamento constante do que já foi e de qualquer coisidade pela qual se pretenda o subsumir. Esse nada não é uma mera negação passiva; é, antes, a própria condição de liberdade, uma vez que, ao não estar determinado por uma essência anterior, o "para-si" se projeta continuamente para além de si, criando a possibilidade da escolha e da autodeterminação. No entanto, essa liberdade, longe de ser um atributo confortável ou meramente positivo, instaura no humano a consciência de que sua existência não possui fundamento externo e que cabe a ele próprio sustentar o peso de suas decisões sem qualquer referência ontológica fixa.

Dessa condição se originam a contingência e a angústia, que não são meros estados emocionais, mas traços estruturais da existência. A contingência se manifesta na ausência de um princípio necessário que determina a essência do humano antes de sua existência, tornando cada indivíduo um projeto aberto, condenado a se construir sem garantia de um sentido último. Não há um destino predefinido ou uma ordem metafísica que a direcione, e cada escolha, ao mesmo tempo em que instaura um caminho, anula todas as outras possibilidades, evidenciando a responsabilidade irreversível que pesa sobre o "para-si". A angústia surge, então, como o reconhecimento desse nada interior, dessa ausência de um centro fixo que determina a identidade do indivíduo. O "para-si" não apenas compreende que é radicalmente livre, mas também percebe que essa liberdade é inescapável: não há como fugir da necessidade de escolher, pois até mesmo a recusa em tomar uma decisão já é, em si mesma, uma escolha. Assim, ao contrário do "ser-em-si", que simplesmente é, o "ser-para-si" jamais atingirá um estado de tranquilidade ontológico. Ele se lança inexoravelmente no futuro, sempre projetando-se e nunca coincidindo consigo mesmo, condenado, portanto, a buscar um sentido que jamais será definitivo.

Assim, de acordo com Sartre (2018), diferentemente das coisas, que são aquilo que são sem que haja nelas a liberdade para que escolham ser algo distinto, cada ser humano é um projeto em aberto de si mesmo. Não possui uma natureza pela qual é determinado antes de sua existência. "A

liberdade é existência, e, nela, a existência precede a essência" (Sartre, 2018, p. 695). É em seu existir diante de suas circunstâncias que se constrói. Por conseguinte, enquanto estiver existindo não estará para si mesmo definido. A cada instante da sua existência são postas para ele várias possibilidades dentre as quais deverá escolher uma. No entanto, uma escolha não perfaz seu projeto, mas o lança noutra cadeia de possibilidades. Nesse sentido, existe, obrigatoriamente, sempre escolhendo. Por isso, é condenado à liberdade e responsável por suas escolhas. Noutras palavras, a liberdade sempre é exercida, não importa quão adversa possa parecer certa situação. O indivíduo humano, assim encarado, não é uma dentre as várias coisas do mundo. Em primeiro lugar, porque não é, mas se torna algo diverso a cada instante, sendo fruto de sua liberdade e não de qualquer determinismo. Logo: "[...] sou um existente que aprende sua liberdade através de seus atos; mas sou também um existente cuja existência individual e única temporaliza-se como liberdade" (Sartre, 2018, p. 542). Para o existencialista "não há diferença entre o ser do homem e seu 'ser livre'" (Sartre, 2018, p. 68). Em segundo, porque é capaz de ter consciência de si mesmo, de sua relação com o mundo que o cerca, de sua temporalidade e das suas implicações para a sua existência.

Carlos Eduardo Moura (2011, p. 121) comenta que:

> o sujeito não pode ser visto como sendo apenas um produto de forças passadas (hereditariedade, condições naturais e culturais), mas sim um sujeito livre, capaz de criar sentido e de resistir às mudanças ou mesmo permiti-las.

Embora o "ser-para-si" não possa ser determinado, ou seja, encontrar um fim, pois se o encontrar deixa de existir, é desejo de totalidade, desejo de mundo. Lançando mão de sua liberdade, o indivíduo humano empreende uma incessante busca pela totalidade que lhe falta, sentindo-se sempre incompleto. Em sua temporalidade e sua incompletude acaba por se angustiar, considerando que para se completar teria que ser capaz de escolher e abarcar todas as possibilidades que estão diante dele. Entretanto, por ser mortal, não consegue realizar tamanha proeza. A angústia ocorre

porque, ainda que o indivíduo humano seja livre, tem a consciência de que, ao escolher uma alternativa, abrie mão de todas as demais. Quanto mais ampla for a gama de possibilidades, maior parecerá ser angústia derivada das dúvidas. Não é animador dizer que para o ser humano as possiblidades parecem ser infinitas. Por conceito, a angústia é o sentimento que surge quando o indivíduo se dá conta de sua liberdade e de sua responsabilidade. O ser humano é livre para escolher seu próprio destino, mas não pode escapar das consequências de suas escolhas. É responsável por si mesmo e por toda a humanidade, pois ao escolher ele define o que é valioso e desejável para todos os seres humanos.

Aqui, a noção de "situação" é central para a compreensão da liberdade humana, pois expressa a condição concreta na qual o sujeito se encontra e nas quais suas escolhas adquirem sentido. Ao contrário de uma concepção absoluta de liberdade, que poderia sugerir uma independência irrestrita diante do mundo, Sartre entende que a liberdade só se realiza dentro de uma estrutura situacional, composta por fatores objetivos e subjetivos que delimitam o campo de possibilidades do indivíduo. Dizendo de outro modo, a situação não é meramente um dado externo, mas algo que se constitui na relação entre a facticidade – aquilo que é dado, como o corpo, a história, as condições sociais e econômicas – e a transcendência – o movimento pelo qual o "ser-para-si" supera a simples facticidade e projeta-se para além do que já está posto. Isso significa que a liberdade sartreana não é uma negação da realidade concreta, mas seu enfrentamento: estamos sempre situados, mas nunca completamente determinados. A situação, portanto, não é um limite de liberdade, é sua própria condição de exercício, pois é a partir das situações dadas que o sujeito, ao assumir sua facticidade e reinterpretá-la, afirma-se como livre. Dessa maneira, a liberdade sartreana não é um ideal abstrato, já que se manifesta como um movimento prático e situado, no qual o indivíduo, ainda que lançado em um contexto que não escolheu, tem sempre a responsabilidade de considerar-lhe um sentido e responder por suas ações.

Considerando os desdobramentos dessa ontologia, abre-se espaço para uma perspectiva existencialista da educação. Para Hilgert (2008, p. 6), uma

> Educação existencialista afirma que cada indivíduo se constitui como fundamento de si em situação, apesar de não escolher sua posição ou situação, escolhe o sentido que esta situação se lhe apresenta e o modo como agirá frente a ela.

Por esse viés, a educação é, igualmente, aprendizagem significante, uma operação que tem um ou vários sentidos, não sendo deslocada da existência e do mundo cotidiano. O educador aparece como construtor de um clima ou situação que possa facilitar o contato entre o aluno, que é central para si mesmo, o mundo e os outros, como se lê em Sérgio Silva (2004). Por maiores que sejam seus esforços, em sua tarefa de ensinar o educador não será capaz de obstar a dimensão ontológica que a liberdade possui na existência de seu aluno. Logo, pode-se dizer pertinentemente que, no ambiente educacional, professor, aluno e todas as demais personagens são seres de liberdade. Apresentando-se como um sujeito com plasticidade, o indivíduo pode se mostrar capaz de desafiar e quebrar circunstancialmente os estereótipos a ele atribuídos. Mesmo quando demonstra dificuldades em acompanhar o que os colegas produzem nas aulas, pode agir de maneira a construir um sentido para si da atividade na qual está situado.

O lugar ontológico da alteridade em uma perspectiva educacional existencialista

A alteridade não é mera potencialidade que um indivíduo humano tem para se relacionar com o outro mediante sua presença. Sartre (2018), em sua obra *O Ser e o Nada*, na seção "A Existência do Outro", aborda de forma bastante original o papel da alteridade na constituição do sujeito. Começa pelo desafio de responder sobre a possibilidade da existência de outras estruturas existentes, pensantes e significantes – outros sujeitos – para além

do indivíduo de referência, a saber, aquele que se autodenomina "Eu". A despeito de esse ser o centro de si mesmo, ou seja, o lugar originário de suas experiências e significações, como pode se perceber não encerrado num solipsismo absoluto? Na tentativa de solucionar tal problema, Sartre (2018) empreendeu uma série de digressões sobre o outro e a alteridade em filósofos como Hegel, Kierkegaard, Husserl e Heidegger. É bem peculiar, por exemplo, sua leitura da dialética do senhor e do escravo pensada por Hegel, sobre a qual o filósofo francês conclui que

> [...] o escravo está em condições de justificar sua existência somente pela existência de outro [o senhor]. [...] Então se for oferecida ao escravo uma transcendência, esta será limitada pela liberdade do outro. [...] [pois] ensinaram que Deus criou duas raças, uma para servir a outra (Sartre, 1983a, p. 586, tradução nossa).[1]

Para Sartre (2018), Hegel foi bem-sucedido ao compreender que o escravo foi capaz de se afirmar perante sua alteridade, rejeitando se aceitar como um objeto, ou melhor, como uma coisa para o outro. Assim, toda liberdade é uma luta originária contra a reificação de si para si mesmo e para os outros. Logo, "o momento que Hegel denomina ser-para-o-outro é um estágio necessário do desenvolvimento da consciência de si; o caminho da interioridade passa pelo outro" (Sartre, 2007, p. 307). Em contraste, Sartre critica seu antecessor, que considerava as consciências do ponto de vista do todo, do absoluto, sendo cada consciência individual

[1] Em Hegel (2017) se encontra uma forma de explicar o desenvolvimento da autoconsciência humana através da relação de dominação e reconhecimento. O senhor nega o desejo do escravo e o trata como uma coisa, enquanto o escravo renuncia ao seu desejo por medo de morrer. No entanto, essa relação é contraditória e instável, pois o senhor depende do reconhecimento do escravo para se afirmar como senhor, mas o escravo não o pode reconhecer plenamente, pois é uma coisa. Além disso, o escravo, ao trabalhar para o senhor, transforma a natureza e a si mesmo, adquirindo consciência de sua capacidade e liberdade. Assim, o escravo supera o medo da morte e se torna senhor de si mesmo, enquanto o senhor se torna escravo de seu próprio desejo. A dialética do senhor e do escravo é um dos elementos centrais da filosofia de Hegel, que influenciou muitos pensadores posteriores, como Marx e Freud.

um de seus momentos. Seu equívoco era supor que não seria a verdade de cada indivíduo o aspecto ontológico relevante, mas a verdade do todo. O objetivo último da consciência é toda humanidade, enquanto as consciências individuais são abstraídas. Grosso modo, o intuído de Hegel teria sido de verificar como a humanidade foi capaz, através da História, de suplantar suas limitações por meio do máximo de reconhecimento da razão que perpassa toda estrutura do universo. Opondo Hegel a Kierkegaard nesse ponto do debate, Sartre afirma que esse último postula que o indivíduo reclama seu acabamento como indivíduo, que é "o reconhecimento de seu ser concreto e não a explicitação objetiva de uma estrutura universal" (Sartre, 2018, p. 311).

No entendimento de Lima Vaz (1981), em Sartre a existência do outro não é conjecturada por um sujeito, mas, antes, afirmada. O transeunte que passa ao lado oposto da rua não é visto da mesma forma que os demais objetos que o cercam, e sim como outro ser humano. A respeito dele se pressupõe que não se resume à sua forma, ou ao material do qual sugere ser constituído, ou mesmo seus movimentos, mas que comporta uma estrutura pensante, um *cogito*. Longe de ser mera presença ao lado de um *Mitsein*, o outro é assumido como aquele que vê e participa do mundo. Dele se pode conjecturar que as coisas lhe são de um modo que só ele as define, excluindo a possibilidade de que só haja um modo de se definir o mundo. Assim, o "outro é, antes de tudo, a fuga permanente das coisas rumo ao termo que capto ao mesmo tempo como objeto a certa distância de mim e que escapa na medida em que estende à sua volta suas próprias distâncias" (Sartre, 2018, p. 329). Mais do que isso, o "outro é aquele que me olha" (Sartre, 2018, p. 315). Os conteúdos internos do pensamento alheio ou seus processos de consciência são intersubjetivamente inacessíveis – processos de consciência não são considerados, aqui, dados empíricos neurofisiológicos. Nesse caso, o outro é tido por mim como mediador entre mim e mim mesmo, não obstante haver ou não um juízo explícito da sua parte. Como diz Sartre, a "vergonha é a apreensão vergonhosa de algo e este algo sou eu" e, "sinto vergonha tal como apareço para o outro" (Sartre, 1987, p. 289). O outro

intenta me roubar a minha liberdade e me impor a sua, mas ao mesmo tempo me revela aspectos de mim mesmo que eu desconhecia. A dialética do senhor e do escravo é uma tentativa de superar esse conflito pela dominação ou pela servidão, mas nenhuma dessas soluções é satisfatória, pois ambas negam a liberdade do outro ou a minha. A única forma de reconhecer a alteridade é pela reciprocidade e pela autenticidade, mas isso exige uma superação da má-fé e da violência que caracterizam as relações humanas na sociedade. Prates (2020, p. 343) oferece uma excelente síntese sobre esse confronto:

> Certamente, a existência do outro é mal-estar [...]. Isso denota que o outro não apenas é liberdade, como por ele tal liberdade me aparece na sua total estranheza [...], uma vez que foge ao domínio da minha liberdade. Daí seu caráter de eminente perigo [...] e que faz com que minha situação seja desarmada e meu mundo 'desintegrado, [...], 'desmundanizado' [...]. Nesse caso, se o simples estar-aí da facticidade já denota uma adversidade ao para-si, essa condição é reforçada pelo outro. Assim, o outro se faz absolutamente outro na medida em que faz que meu mundo, ou minha situação, me escape [...]. Por isso, essa mesma relação não é uma 'relação de exterioridade no interior do mundo' [...], mas, ao contrário, 'a prova concreta que há um além do mundo. O outro está presente a mim sem qualquer intermediário, como uma transcendência que não é a minha' [...]. Portanto, o mal-estar deste outro é esse deslizamento centrípeto que ele provoca em meu mundo forçando meu próprio projetar, minha própria transcendência.

O outro é um fenômeno que remete a outros fenômenos, a uma série de pensamentos que surgem como fenômenos de seu senso íntimo. É a alteridade que faz com que alguém não aja exclusivamente em função de suas necessidades fisiológicas, seus desejos ou seus valores e o orienta em sua liberdade. A preocupação com os juízos alheios também o norteia em suas ações. Em *A Náusea* (Sartre, 1983), essa reflexão se esclarece com as palavras do protagonista do livro, Roquentim, que avalia não ser possível

reconhecer a si mesmo sem os espelhos que são os olhares alheios. Viver em sociedade é ver a si mesmo de acordo com o olhar alheio e por ele se orientar. O grande problema que se encontra no olhar alheio é sua tentativa de reificação daquele que é mirado. O olhar alheio insiste em conferir essências, como insinua Silva (2004, p. 187). "Quando um ser humano olha o outro carrega nesse olhar algo que define e qualifica o outro, em vários níveis". De acordo com Blum (2014), é o olhar do outro que, ao qualificar, define a outra pessoa como um trabalhador inapto, como um estudante pouco inteligente, como um desertor covarde, dentre vários tipos de adjetivos, enquadrando pessoas em "categorias". No entanto, se um combatente que desertou considerar que agiu corretamente para garantir sua sobrevivência e evitar a tristeza de seus parentes, caberá a ele não se conformar com a pecha de covarde. Ao se valer de seu *devir*, rejeitará a sua reificação, permanecendo sempre aberto para novas possibilidades, para o mundo e para a existência. Ainda assim, não se pode desconsiderar o peso do olhar alheio, pois para este, o outro não é aquilo que pensa ou intenta ser, mas o que circunstancialmente apresenta ser, sendo que certas aparições são tomadas pelos outros como determinantes. Não se pode ter o controle da exterioridade como se avalia ter da interioridade. Por conseguinte, é muito comum alguém se considerar refém ou escravo das definições a ele atribuídas. Aqui estaria implícita uma relação de posse, numa constante luta pela negação de uma essência alienada aos olhares alheios e pela afirmação da liberdade de ser o que se quer ser. Aqui, manifesta-se obviamente o paradoxo entre a alienação e a liberdade. De um lado está o sujeito que é livre por estar ontologicamente obrigado a escolher e por ser inexoravelmente responsável por suas escolhas e do outro a constante luta para não ser para os outros algo que não intenta ou intentaria ser definitivamente.

Briskievicz (2018) defende que o olhar do outro é estruturante do ser-para-outro e da dimensão ética da educação, que implica uma escolha fundamental e uma conversão radical diante da liberdade e da responsabilidade. O autor utiliza a metáfora da escola-medusa, remetendo ao mito grego de Medusa que petrificava quem a olhasse diretamente, para

ilustrar os desafios e as possibilidades do ensino de ciências como uma forma de promover uma educação libertadora e crítica. A educação deve ser um espaço de diálogo e de reconhecimento mútuo entre os sujeitos, que se olham sem se petrificar ou se dominar, mas se respeitam e se transformam. A educação deve ser encarada como uma forma de promover uma consciência crítica e libertadora.

No universo escolar, uma fenomenologia da alteridade pode ser demonstrada no assentamento dos sentidos, valores, conteúdos, projetos e práticas de seus vários atores. Tudo isso socializado dá lugar a várias atividades que objetivam, sobretudo, o processo ensino-aprendizagem dos educandos. Os papeis desempenhados numa atividade são, de antemão, circunstancialmente impactantes na percepção que cada ator terá de si mesmo, de como conjecturará ser enxergado pelos demais e como de fato será enxergado. Maheux e Roth (2013) apontam que a presença de pares numa atividade impacta no desenvolvimento das competências de cada indivíduo envolvido. Ao realizar uma tarefa sozinho, um discente se orienta de modo diferente de como se orientaria contando com a presença de um colega. O mesmo ocorre quando só um pesquisador realiza seu trabalho e quando trabalha em equipe. Ou quando um aluno estuda solitariamente para um exame ou se está em sala em atividades coletivas. Em vista disso, um aspecto que deve ser mais bem discutido é como a alteridade influencia uma pessoa em seu posicionamento e envolvimento numa atividade relacionada ao processo ensino-aprendizagem, além do desenvolvimento de competências. Aqui, o intuito não é ponderar sobre o outro como facilitador ou reprodutor de conhecimentos, mas como elemento de comparação e de determinação.

Em suma, alteridade é a capacidade de reconhecer e respeitar o outro como diferente de si mesmo. Na visão platônica, o ser humano é essencialmente uma alma imortal que pertence ao mundo inteligível, onde estão as ideias perfeitas e universais. O corpo é apenas uma prisão temporária que limita e engana a alma com as sensações do mundo sensível, que é imperfeito e mutável. Grosso modo, a alteridade platônica é baseada na distinção entre o mundo inteligível e o mundo sensível, na multiplicidade

e diferença entre as ideias, bem como na busca pela verdade que transcende as aparências. Portanto, pode ser pensada nessa perspectiva como um aspecto essencial do ser, que implica uma diversidade e uma ordem entre as ideias. Essa ordem se reflete na ética e na política, que buscam aproximar o homem do Bem através da dialética e da educação.

Na visão existencialista, o ser humano é um ser livre e responsável, que cria sua própria essência a partir de suas escolhas e ações no mundo. O mundo não tem um sentido pré-determinado, mas é o resultado da interpretação e da intervenção humana. Portanto, a alteridade existencialista é baseada na valorização da singularidade e da autenticidade de cada indivíduo, e no reconhecimento da sua liberdade e da sua angústia diante das possibilidades. O outro é visto como um desafio e uma oportunidade para se afirmar como um ser autônomo e consciente.

Contudo, há quem diga que o existencialismo sartreano, ao negar a precedência da essência sobre a existência, não se livra da necessidade de uma ontologia que fundamente sua visão da realidade. A própria distinção entre o "ser-em-si" e o "ser-para-si" revela um esquema ontológico que, embora rejeite a substancialidade fixa das formas platônicas ou do ser aristotélico, ainda pressupõe uma estrutura fundamental do ser. Gerd Bornheim (1971) observa que o pensador francês, mesmo ao pretender superar a metafísica, mantém-se enredado em suas categorias, pois, ao postular a liberdade como dado primeiro da existência humana, acaba por estabelecer um princípio ontológico absoluto: as previsões do ser humano à liberdade. Dessa forma, a pretensão de destruição da metafísica não significa sua erradicação completa, e sim uma reformulação que desloca o centro da necessidade para a contingência, da determinação para a autodeterminação. O que Sartre opera não é um abandono da metafísica. Em contraste, é uma inversão de sua lógica, de modo que, em vez de uma essência que precede a existência, é uma existência livre e indeterminada que se impõe como o fundamento último do ser humano.

Em Sartre (2002), esse traço metafísico se mantém mesmo após a passagem do existencialismo para uma abordagem mais influenciada pelo marxismo, como na *Crítica da Razão Dialética*. Embora o filósofo agora

enfatize a historicidade e a *práxis* como elementos fundamentais da condição humana, sua ontologia da liberdade continua presente, porém reformulada dentro de uma estrutura dialética que articula indivíduo e coletividade. O que se observa não é uma negação total da metafísica, e sim sua inscrição dentro de um horizonte histórico-materialista, em que a liberdade se concretiza na relação com as estruturas sociais e econômicas. Dessa forma, a contraposição radical entre essencialismo e existencialismo pode ser matizada ao percebermos que, embora Sartre rejeite uma metafísica do ser estático e determinado, ele formula uma metafísica do dever e da liberdade, na qual a existência humana é sempre um projeto aberto. No contexto da educação, isso implica considerar que, se o essencialismo impõe um modelo prévio de formação e aprendizagem, o existencialismo sartreano não recusa totalmente a necessidade de uma estrutura; apenas desloca sua base do conceito fixo de essência para a dinâmica histórica e existencial da construção do ser. Dessa maneira, o pensamento sartreano, mesmo ao criticar a tradição metafísica, mantém-se vinculado a um quadro ontológico próprio, em que a liberdade e a alteridade são princípios estruturantes da constituição do sujeito.

O problema da "etariedade" na perspectiva existencialista sartreana para a educação

Diferentemente da perspectiva essencialista para a educação, a perspectiva existencialista sartreana parece não se preocupar muito com o problema da "etariedade", pois, como se poderia acusá-la, tende a considerar a facticidade como ponto chave de reflexão, mas pouca atenção daria à circunstancialidade etária dos indivíduos. Essa problemática também é notada e trabalhada por Burstow (2000), para quem Sartre ignora a importância da infância na formação do projeto existencial e na escolha fundamental do indivíduo. Aponta no filósofo uma espécie de conversão radical na vida adulta, que corresponderia a uma forma de correção das escolhas primordiais feitas nos estágios pueris.

Desse modo, restaria uma lacuna em seu pensamento, por não levar em conta certos fatores sociais, culturais e psicológicos que impactam no desenvolvimento humano e se relacionam com a liberdade individual. Na contramão de Burstow, Vieira Junior *et al*. (2016) destacam que Sartre não nega a importância da infância na formação do indivíduo, mas sim que enfatiza a responsabilidade do sujeito na escolha do seu projeto existencial e, consequentemente, de seu engajamento na transformação da realidade. Concomitantemente, sugere uma educação baseada na liberdade, indissociável da autonomia e da consciência crítica, com respeito à singularidade e à diversidade. Pretto (2013, p. 625) faz coro, em parte, a essa perspectiva, mas salienta que:

> A ideia da infância como acontecimento singular, como uma realidade nova e uma relação de produção, abre espaço para um caráter particular da experiência e para a noção de que a criança é ativa no processo de constituição de si e de seu contexto de vida, mesmo que viva essa participação de modo alienado, uma vez que não tem a habilidade de refletir criticamente sobre o que lhe acontece. De outro lado, nos primeiros anos de idade, se faz alguém sem condições de reconhecer-se como alguém que está se fazendo pelas suas ações e que é feita pelas ações dos outros, o que marca sua alienação.

De fato, como acertadamente reconhece os dois últimos autores, Sartre (2002, p. 58) argumenta o seguinte: "[...] cada um vive seus primeiros anos no desvario e na fascinação como uma realidade profunda e solitária: a interiorização da exterioridade é aqui um fato irredutível". Em outro momento, diz que "[...] na criança, os momentos entram em contato, modificam-se reciprocamente na unidade de um mesmo projeto e constituem, por isso mesmo, uma realidade nova" (Sartre, 2002, p. 86).

O problema da "etariedade" no existencialismo sartreano, em especial naquilo que tange à infância e à adolescência, pode ser enfrentado com um exame de personagens que aparecem nos escritos literários de Sartre. O primeiro deles é Lucien Fleurier, protagonista do conto de Sartre

(1980) *A Infância de um Chefe*, publicado em 1939. Ele é filho único de um casal burguês da cidade de Férolles, na França, e se vê sempre angustiado com o seu projeto existencial, tendo em mente sempre o seu pai como uma figura de comparação. O texto relata como Fleurier é influenciado pelo ambiente familiar, pela escola, pela religião e pela política, além de seu envolvimento em diferentes grupos sociais. Além das inquietações sobre o futuro, o jovem relata as dúvidas com as quais lidou a respeito da própria existência, dos outros e do mundo. Narra as suas tentativas de superar as suas inquietações, como no estudo da psicanálise freudiana ou no extravasamento de seus anseios ideológicos. O conto explora alguns temas da filosofia existencialista de Sartre, como a liberdade, a consciência, o em-si e o para-si.

O segundo personagem é o próprio Sartre em sua autobiografia, *As Palavras* (2005), publicada em 1964. Ainda que trate de um período um pouco distante da obra e reflexões aludidas acima, serve como material para as considerações sobre a perspectiva existencialista da infância e da adolescência. Nela, o filósofo e escritor francês narra sua infância dos 4 aos 11 anos, dividida em duas partes: “Ler” e “Escrever”. Descreve sua relação com as palavras, que eram seu refúgio e sua fonte de prazer, mas também de ilusão e de impostura. Conta como foi criado por sua mãe e seu avô, que o mimavam e o incentivavam a ser um homem de letras. Revela como se sentia solitário, feio, medroso e contingente, e como buscava compensar esses sentimentos com a imaginação e a escrita. Também analisa como sua infância moldou sua personalidade e sua visão de mundo, que mais tarde se expressaria em sua filosofia existencialista.

Diante do exposto, a avaliação de que Sartre teria negligenciado a “etariedade” no arcabouço de suas teorias fenomenológicas/existencialistas não se sustenta. É bem verdade que a questão não recebe uma digressão exaustiva e sistemática. Igualmente, não tem conteúdo destinado ao embasamento de práticas pedagógicas. Contudo, auxilia na compreensão de que o estudante, independentemente de sua idade, não pode ser visto como uma tábula rasa passiva, que somente assimila informações, conhecimentos

e sentidos, sem que seja um polo estabelecedor de sentidos e de projetos. Consentaneamente, não possui uma natureza fixa, a despeito da facticidade.

Em resumo, etariedade é a condição de ser afetado pelo tempo e pela história. Na visão platônica, o ser humano é atemporal e a-histórico, pois sua essência está no mundo inteligível, que é eterno e imutável. O tempo e a história são apenas ilusões do mundo sensível, que não afetam a verdadeira natureza da alma. Portanto, a etariedade platônica é negada ou ignorada, pois o que importa é a contemplação das ideias que estão fora do tempo e da história.

Na visão existencialista, o ser humano é temporal e histórico, pois sua existência está no mundo, que é dinâmico e contingente. O tempo e a história são elementos constitutivos da condição humana, que influenciam suas escolhas e suas ações. Portanto, a etariedade existencialista é reconhecida e assumida, pois o que importa é a participação ativa no mundo que está em constante transformação.

Considerações finais

O projeto educacional de *A República*, ainda que possa parecer guardar algumas virtudes do ponto de vista da disciplina para a formação, é um contraponto a uma perspectiva da educação que se pautaria nas reflexões existencialistas de Sartre. Não obstante, deixou um legado para aqueles modelos educacionais essencialistas que pressupõem que a natureza, os talentos inatos, o lugar do nascimento, o meio, dentre outras circunstancialidades semelhantes, precederiam à existência do indivíduo, determinando quase que irrevogavelmente suas possibilidades de aprendizagem e, por conseguinte, existenciais. Intelectualmente o indivíduo se encontraria limitado por suas aptidões ou inaptidões mentais, fisicamente, por fatores biológicos – muitos deles genéticos – e socialmente por condições étnicas, de gênero, políticas, demográficas, econômicas e outras semelhantes. Sua liberdade se confundiria com sua efetiva capacidade de apreender e assimilar o máximo de conteúdos culturalmente partilhados,

bem como de agir. O indivíduo sem potência para aprender ou para agir não seria livre. Aquele que se visse tolhido de tal capacidade estaria aglutinado na categoria social e intelectual dos indivíduos alienados.

Reconhecemos que sem a liberdade do indivíduo e seu movimento deliberado de vontade em direção à aprendizagem não haveria construção interna de competências e, ao mesmo tempo, sem a alteridade, que o impele em direção aos outros, não haveria desenvolvimento compartilhado e as comparações que, de certa forma, orientam o sujeito a buscar novas experiências de si mesmo e de seu lugar em meio aos demais. Essa perspectiva nos conduziu a reflexões sobre a ontologia, mais especificamente sobre a abordagem que Sartre oferece no confronto entre a liberdade e a alteridade.

Se o essencialismo é centrado na ideia e não no ser do homem, negligenciando o sujeito enquanto agente ativo no processo de ensino-aprendizagem, a perspectiva existencialista privilegia o homem, independentemente da idade, como ator no processo educacional.

A perspectiva essencialista possuía um ideal de educação e de educando. No entanto, se esse ideal nunca está pronto, mas é uma construção constante, o essencialismo perde seu fundamento, abrindo campo para a concepção existencialista em que a educação é uma construção existencial em que a alteridade também é o parâmetro, a partir do "ser-para-o-outro".

Quanto ao fenômeno da etariedade, definido como a condição de ser afetado pelo tempo e pela história, a perspectiva essencialista, considerando o mundo sensível, estabelece distinções, no processo de ensino-aprendizagem, dos discentes infantes e jovens para os da fase adulta, ao passo que o viés existencialista praticamente ignora essa distinção, ao afirmar que o estudante, independentemente de sua idade, não pode ser visto como uma tábula rasa passiva.

Não se pode negar por completo a perspectiva essencialista face à realidade e exigências pós-modernas da educação, uma vez que ela, sobretudo a partir da filosofia platônica, deixou seu legado (como a busca do bem e da verdade) e trouxe contribuições substanciais para a

pedagogia, embora o processo de ensino-aprendizagem estivesse voltado para a essência e a forma do mundo inteligível, numa educação estratificada, em razão da função de cada um na *pólis* (administração, defesa ou produção de bens). No entanto, pela educação dialética, democraticamente restrita a poucos, era possível, pela razão, sair do mundo sensível ou das aparências, representado pelo interior da caverna (*tópos horatós*) em ascensão para o mundo inteligível (da essência ou da forma – *eîdos*) representado pelo exterior da caverna (*tópos noetós*), possibilitando a *paideia*. Mas o foco não era o sujeito discente ativo, e sim o tipo ideal, apresentado em *A República*. Contudo, se considerar a tese da imortalidade da alma e a teoria da *anamnese*, era possível uma autoeducação por meio da *epistéme*, através do cultivo do diálogo da alma consigo mesma, pela razão, dado que a alma (*psykhé*), seja em ou após a vida, possuiria uma capacidade cognitiva. Até mesmo ao escravo, após a aporia, apresentado em *Mênon*, era possível "rememorar" a solução do problema apresentado por Sócrates, visando ultrapassar o "paradoxo de *Mênon*". Embora a liberdade e a felicidade como propósitos da educação fosse a *raison d'etre* da filosofia platônica, em *A República*, a liberdade era apresentada como o resultado da harmonia entre as partes da alma e da cidade, se governadas pela razão.

Para além de um modelo pronto de educação, centrado na *eîdos* ou no "ser-em-si", um projeto educacional para o educando (não para o educador ou para o ideal de educação em si) deve privilegiar o "ser-para-si", que tem na liberdade de escolha e na consciência de si mesmo, de sua relação com o mundo e de sua temporalidade seu único horizonte, sem perder de vista a alteridade como parâmetro, numa construção existencial do "ser-para-o-outro". O aprendizado sempre pressupõe o outro, não como meio, mas como agente que propicia a constituição do eu, na empreitada da construção do projeto existencial, via comparação e determinação.

Se o essencialismo platônico visava a uma educação futura e focada na *eîdos* (não no sujeito do mundo sensível), a perspectiva existencialista busca uma pedagogia que valoriza o sujeito no mundo, que

se projeta, numa existência concreta e presente, em que o docente, o discente e todas as demais personagens são seres de liberdade. A educação passa a se constituir em um espaço de diálogo e de reconhecimento mútuo entre os sujeitos, que se olham sem se petrificar ou se dominar, mas se respeitam e se transformam. Se o essencialismo em Platão impõe um modelo prévio de formação e aprendizagem, o existencialismo sartreano não recusa totalmente a necessidade de uma estrutura; mas desloca sua base do conceito fixo de essência para a dinâmica histórica e existencial da construção do ser.

Referências

ASLAN, Serkan. The predictive role of the primary school teachers' educational beliefs on their curriculum design orientation preferences. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, Serdivan, v. 9, n. 3, p. 765-781, 2022. DOI: https://doi.org/10.52380/ijpes.2022.9.3.776.

BLUM, Vera Lúcia. A noção de alteridade radical e sua importância na docência. *Fractal*, Niterói, v. 26, n. 1, p. 123-136, 2014. DOI: https://doi.org/10.1590/S1984-02922014000100010.

BOBONICH, Chris. *Plato's utopia recast*: his later ethics and politics. Oxford: Oxford University Press, 2002. DOI: https://doi.org/10.1093/0199251436.001.0001.

BORNHEIM, Gerd. *Sartre*: metafísica e existencialismo. São Paulo: Perspectiva, 1971.

BRISKIEVICZ, Danilo Arnaldo. A escola-medusa: o olhar do outro e a educação em Jean-Paul Sartre. *Educação*, Santa Maria, v. 43, n. 2, p. 235-246, 2018. DOI: https://doi.org/10.5902/1984644427425.

BURSTOW, Bonnie. A filosofia sartreana como fundamento da educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 70, p. 143-164, 2000. DOI: https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000100007.

CORREIA, Wilson. Platão e a educação da alma. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v. 9, n. 1, p. 99-114, 2007. DOI: https://doi.org/10.20396/etd.v9i1.741.

FANTICELLI, Lutecildo. O programa pedagógico de Platão nas Leis. *Revista Pragmatéia*, Passo Fundo, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2015.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *Fenomenologia do espírito*. Trad. Paulo Meneses. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

HILGERT, Luiza Helena. O existencialismo sartreano e a educação. *In*: VII SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO – EDUCAÇÃO, CULTURA E CIDADANIA, 2008, Toledo. *Anais...* Toledo: UNIOESTE, 2008.

KILAG, Oasis Kit T. *et al*.; How does Philippines's education system compared to Finland's? *Basic and Applied Education Research Journal*, Jawa Timur, v. 4, n. 1, p. 19-27, 2023. DOI: https://doi.org/10.11594/baerj.04.01.03.

KOHAN, Walter Omar. Infância e educação em Platão. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 11-26, 2003. DOI: https://doi.org/10.1590/S1517-97022003000100002.

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

LIMA VAZ, Henrique C. Senhor e escravo: uma parábola da filosofia ocidental. *Síntese*, Belo Horizonte, v. 8, n. 21, p. 7-29, 1981.

MAGRONE, Eduardo. Essencialismo e existencialismo. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 19, n. 37, p. 235-238, 2003.

MAHEUX, Jean-François; ROTH, Wolff-Michael. Creating learning opportunities for teachers and students: A cultural-historical understanding of classroom research. *Curriculum Inquiry*, New York, v. 43, n. 2, p. 233-260, 2013. DOI: https://doi.org/10.1111/curi.12009.

MOURA, Carlos Eduardo Ortolani Prado. Sartre e a consciência no processo da construção de si: o "Eu" como valor e projeto. *In*: VII SEMINÁRIO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA DA UFSCAR, 2011, São Carlos. *Anais...* São Carlos: UFSCAR, 2011. p. 116-122.

PANDEY, Sarita. Existential analysis of modern man in Manjushree Thapa's The Tutor of History. *National Identities*, London, v. 27, n. 1, p. 1-12, 2025. DOI: https://doi.org/10.1080/14608944.2025.2462140.

PLATÃO. *A República*. Trad. Maria Helena da Rocha Pereira. 15. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2017.

PLATÃO. *As Leis*. Trad. Edson Bini. São Paulo: Edipro, 1999.

PLATÃO. *Mênon*. Trad. Maura Iglésias. Rio de Janeiro: Loyola, 2001.

PRATES, Marcelo. Alteridade e finitude em Sartre. *Dissertatio*, Pelotas, v. 51, p. 1-15, 2020. DOI: https://doi.org/10.15210/dissertatio.v51i0.14006.

PRETTO, Zuleica. A infância como acontecimento singular na complexidade dialética da história. *Psicologia & Sociedade*, Recife, v. 25, n. 3, p. 23-63, 2013. DOI: https://doi.org/10.1590/S0102-71822013000300016.

SANTOS, José Trindade. A Apologia de Sócrates e o programa da filosofia platónica. *Arquipélago*, Ponta Delgada, v. 6, p. 58-72, 1998.

SANTOS, José Gabriel Trindade. Do saber ao conhecimento: o programa da epistemologia platônica. *Hypnos*, São Paulo, n. 38, p. 1-19, 2017.

SANTOS, José Gabriel Trindade. *Platão e a educação*: o mito da caverna e a Paideia. Curitiba: UFPR, 2005.

SARTRE, Jean-Paul. *A náusea*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1983.

SARTRE, Jean-Paul. *Cahiers pour une morale*. Paris: Gallimard, 1983a.

SARTRE, Jean-Paul. *Crítica da razão dialética*. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

SARTRE, Jean-Paul. *O muro*. Trad. Alcântara Silveira. São Paulo: Nova Fronteira, 1980.

SARTRE, Jean-Paul. *O ser e o nada*: ensaio de ontologia fenomenológica. Trad. Paulo Perdigão. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

SARTRE, Jean-Paul. *Questão de método*. Trad. B. Prado Jr. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

SILVA, José Wilson. *A tripartição da alma na República de Platão*. 2011. 144 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Filosofia, Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

SILVA, Márcio Luiz; SIMIONI, Rafael Lazzarotto. O *locus* da justiça em Platão e Aristóteles: da *eîdos* e da *phrónesis* ao instrumentalismo moderno. *Quaestio Iuris*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 3, p. 1.453-1.481, 2023. DOI: https://doi.org/10.12957/rqi.2023.66847.

SANTOS, José Gabriel Trindade. *Platão*: a construção do conhecimento. São Paulo: Paulus, 2012.

SILVA, Paulo Sérgio. Fenomenologia e aprendizagem. *Cadernos de Psicopedagogia*, Osasco, v. 3, n. 6, p. 40-47, 2004.

VIEIRA JUNIOR, Cezar Augusto; ARDANS-BONIFACINO, Hector Omar; ROSO, Adriane. A construção do sujeito na perspectiva de Jean-Paul Sartre. *Revista Subjetividades*, Fortaleza, v. 16, n. 1, p. 145-155, 2016. DOI: https://doi.org/10.5020/23590777.16.1.119-130.

WATERMAN, Alan S. Identity and meaning: contrasts of existentialist and essentialist perspectives. *International Journal of Existential Psychology & Psychotherapy*, Países Baixos, v. 5, n. 1, p. 33-44, 2014.

YOLCU, Ece; SARI, Mediha. An investigation of preservice teachers' views on profession and educational philosophy beliefs. *MSKU Journal of Education*, Muğla, v. 9, n. 1, p. 286-301, 2022. DOI: https://doi.org/10.21666/muefd.981487.

Data de registro: 05/08/2024

Data de aceite: 19/02/2025