

TRANSMITIR TRANSFORMAÇÃO: CONSIDERAÇÕES SOBRE O SENTIDO ÉTICO DA FILOSOFIA E DA EDUCAÇÃO

Diogo Bogéa¹

Esdras Guedes da Cruz Silva²

RESUMO

Objetivo do trabalho: Investigar a possibilidade de repensar o sentido fundamental da educação para além da dimensão intelectual. Nossa proposta é colocar em primeiro plano o sentido ético da formação humana, isto é, a possibilidade de formação e transformação da postura existencial de cada um.

Método: Levantamento e exploração de questões com o auxílio de bibliografia clássica e atualizada sobre o tema. Nosso problema fundamental é o sentido dos processos educacionais que, segundo nos parece, têm sido reduzidos à sua dimensão intelectual e moral. Nossa hipótese é que podemos investir também em uma dimensão ética dos processos educacionais. Nosso problema situa-se, portanto, na fronteira entre ontologia (ao investigar quem são efetivamente os envolvidos nos processos de formação) e ética, por ter um impacto direto em nossa maneira de ser e estar no mundo. No desenvolvimento do nosso tema, combinamos pesquisa exploratória com pesquisa bibliográfica.

Resultados: Não são mensuráveis objetivamente como em um trabalho de ciências exatas. No nosso caso, o resultado esperado é enriquecer os debates quanto ao sentido dos processos de formação humana.

Contribuição teóricas: O trabalho apresenta as correntes filosóficas *existencialismo* e *estoicismo*, correntes tão díspares, de tempos, lugares e contextos tão diferentes, como exemplares daquilo que Pierre Hadot consagrou como sentido ético da Filosofia: a noção de exercícios espirituais. Tomamos essas correntes filosóficas como exemplares para pensarmos também o sentido ético dos processos de formação humana.

Cobclusão: O trabalho vem se somar aos esforços de situar o sentido dos processos de formação para além da dimensão cognitiva, da “aprendizagem” e da imposição de uma moral pré-estabelecida. Procuramos evidenciar que, muito além da transmissão de conteúdos intelectuais, o que está em jogo nos processos educacionais é a possibilidade de formação e transformação de uma trajetória existencial singular.

Palavras-chave: Filosofia. Ética. Existência.

Editor Científico: Ellen Nogueira Rodrigues
Organização Comitê Científico
Double Blind Review pelo SEER/OJS
Recebido em 12.02.2023
Aprovado em 08.08.2023

Como citar: BOGÉA, D.; CRUZ SILVA, E. G. da. Transmitir transformação: considerações sobre o sentido ético da filosofia e da educação. *Docent Discunt*, Engenheiro coelho (SP), v. 4, p. e01551, 2023. <https://doi.org/10.19141/2763-5163.docentdiscunt.v4.n1.pe01551>

1 Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, Rio de Janeiro, (Brasil). E-mail: diogobogea@hotmail.com Orcid id: <https://orcid.org/0000-0001-5862-819X>

2 Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, Rio de Janeiro, (Brasil). Orcid id: <https://orcid.org/0000-0001-7514-3776>

TRANSMITTING TRANSFORMATION: CONSIDERATIONS ON THE ETHICAL MEANING OF PHILOSOPHY AND EDUCATION

Abstract: Our aim in this paper is to investigate the possibility of rethinking the fundamental meaning of education beyond the intellectual dimension. Our proposal is to place in the foreground the ethical sense of human formation, that is, the possibility of formation and transformation of the existential attitude of each individual. For that, we brought to our aid the notion of philosophy as “spiritual exercise”, evidenced by Pierre Hadot. We investigate in detail the possible contributions of existentialism and stoicism to rethink philosophy and education from an ethical and not merely an intellectual sense. We seek to show that, far beyond the transmission of intellectual content, what is at stake in educational processes is the possibility of forming and transforming a unique existential trajectory.

Keywords: Philosophy. Ethics. Existence.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O que se trata de transmitir em um processo educacional? O que é que se envia através (*trans-mittere*) dessa estranha-familiar relação que chamamos educacional? Se fizéssemos o exercício de observar, como antropólogos da nossa própria cultura, as práticas escolares cotidianas, suas diretrizes e as principais discussões veiculadas nas mídias de grande circulação sobre o tema “educação”, provavelmente não demoraríamos a nos convencer de que parece já estar decidido que o sentido fundamental dos processos educacionais é transmitir conteúdos de conhecimento. Os currículos organizam os conteúdos de conhecimento adequados para cada etapa, idade ou série. Para que não falte exatidão nessa organização, contam com o embasamento dos especialistas em psicologia da educação, que se ocupam das fases do desenvolvimento do aparato cognitivo infantil. Os professores poderão dar seu trabalho por realizado cada vez que tiverem - ao menos tentado - transmitir todos os conteúdos de conhecimento previstos no currículo da sua disciplina. Nas avaliações, instrumentos que medem a taxa de sucesso do processo educacional, os alunos devem dar provas de que realmente aprenderam os conteúdos de conhecimento de cada disciplina. As discussões sobre educação veiculadas pelas grandes mídias parecem igualmente concentradas nesse aspecto intelectual da aprendizagem. Quando se trata de criticar as escolas, os professores, os alunos ou o

processo educacional como um todo, costuma-se afirmar que por uma ou outra razão, por uma falha qualquer de algum dos atores envolvidos no processo, o aprendizado - de conteúdos de conhecimento - não está acontecendo como deveria. E quando se trata de apontar soluções, é sempre enfatizando novos - ou antigos - meios ou métodos para que o aprendizado de fato aconteça. Está assim estabelecido o quadro daquilo que Lílian do Valle chamou com muita propriedade de “redução cognitivista da educação”, essa “sobrevalorização da dimensão cognitiva” (do Valle, 2003, p. 187), a qual determina o sentido da educação como um “só falar à razão” que tem a única finalidade de “instruir” (do Valle, 2003, p. 191).

No campo das reflexões filosóficas sobre os fundamentos da educação, na esteira das pertinentes advertências de Anísio Teixeira e Paulo Freire, é comum que se faça críticas à transmissão de conteúdos de conhecimento como finalidade última dos processos educacionais. No entanto, por mais que as críticas sejam pertinentes, em geral são feitas em nome de propostas que se dirigem ao mesmo modelo de “sujeito” que funda e sustenta a redução cognitivista da educação. A transmissão de conteúdos de conhecimento, nestes casos, torna-se então meio para a realização de finalidades pré-estabelecidas, quais sejam: a adequação do humano às necessidades do atual “mercado de trabalho”, fornecendo para cada pessoa as devidas “habilidades e competências”; ou a conscientização dos sujeitos racionais para que possam, como “sujeitos críticos” atuar na transformação sociopolítica da sua realidade contemporânea. Nesse sentido, é muito comum que se atribua à filosofia e, mais especialmente, à filosofia da educação o papel de mobilizar os supostos atributos racionais presentes nos sujeitos desde o nascimento para descortinar a trama do mundo e, ao fazê-lo, motivá-lo a agir e modificar o estado de coisas. Para tanto, o caminho, método, revela-se como a tomada de consciência para o desvelamento da verdade que se esconde por trás das ideologias, para, uma vez descoberta, tornar-se um sujeito crítico e atuante no mundo.

Mas, como a Filosofia - e, com ela, a Educação - se tornou apenas um conjunto de teorias a serem aprendidas intelectualmente ou uma mera ferramenta teórica a ser aplicada no mundo de uma determinada maneira? Pierre Hadot nos dá algumas pistas bem precisas: trata-se de uma “concepção herdada da Idade Média e dos tempos modernos” (HADOT, 2014, p. 64). Se no princípio o cristianismo se apresentou como uma filosofia a ser experimentada e vivida,

com a escolástica da Idade Média, *theologia* e *philosophia* distinguiram-se claramente. A teologia tomou consciência de sua autonomia como ciência suprema, e a filosofia, esvaziada dos exercícios espirituais que desde então passaram a fazer parte da mística e da moral cristãs, foi reduzida ao posto de “serva da teologia”, fornecendo material conceitual, portanto puramente teórico, à teologia. Quando, na época moderna, a filosofia reconquistou sua autonomia, ela não deixou de manter traços herdados da concepção medieval e, notadamente, seu caráter puramente teórico, que até evoluiu no sentido de uma sistematização cada vez mais avançada. (HADOT, 2014, p. 65).

Hadot dedicou sua profícua produção filosófica a resgatar o sentido mais profundo da filosofia como prática de “exercícios espirituais”. Nessa perspectiva, ao apostar no devir pensamento e colocar em jogo a própria vida, a Filosofia - e com ela a Educação - não é mais concebida como a transmissão de um conjunto de passos para formar sujeitos críticos capazes de alcançar a verdade última do mundo, mas como um convite a mergulhar na dimensão ética da existência, no ser e no si mesmo. Trata-se de trazer para o primeiro plano da reflexão a difícil tarefa de se assumir a si como um projeto inacabado, que dia a dia, situação a situação, na finitude do espaço e do tempo, é permanentemente afetado, marcado e construído pela rede de circunstâncias que atravessa a sua existência. “A filosofia aparece então em seu aspecto original”, não mais “como uma construção teórica, mas como um método de formação de uma nova maneira de viver e de ver o mundo, como um esforço de transformação do homem” (HADOT, 2014, p. 64).

Nosso objetivo neste artigo é valorizar a dimensão *ética* da formação humana. Para além da dimensão cognitiva, do ensinar e aprender conteúdos de conhecimento, a Educação tem uma dimensão ética, isto é, é um processo capaz de interferir e produzir transformações na postura que um aluno assume diante de si, diante dos outros e diante do mundo. Os processos educacionais têm o potencial de transformar a compreensão de mundo das pessoas e, conseqüentemente, seu modo de agir e de se colocar diante das situações. Trata-se de aproximar a formação humana daquilo que Foucault chamou, muito inspirado por Pierre Hadot, de “cuidado de si” enquanto processo que implica algo como um exercício “espiritual”. (FOUCAULT, 2006, p. 15)

Cuidar de si mesmo implica que se converta o olhar, que se o conduza do exterior para ... eu ia dizer” o interior”; deixemos de lado esta palavra (que, como sabemos, coloca muitos problemas) e digamos simplesmente que é preciso converter o olhar, do exterior, dos outros, do mundo, etc. para “si mesmo” (FOUCAULT, 2006, p. 14)

O que não significa, como Foucault faz questão de enfatizar, um retorno ao “interior”, mas uma retomada de si como obra de arte em constante processo de construção: cuidar de si mesmo “designa sempre algumas ações, ações que são exercidas de si para consigo, ações pelas quais nos assumimos, nos modificamos, nos purificamos, nos transformamos e nos transfiguramos” (FOUCAULT, 2006, p. 15).

Foucault ressalta que o cuidado de si exige o exercício de uma certa “espiritualidade”, isto é, o “conjunto de buscas, práticas e experiências tais como as purificações, as asceses, as renúncias, as conversões do olhar, as modificações de existência, etc”, as quais “constituem, não para o conhecimento, mas para o sujeito, para o ser mesmo do sujeito, o preço a pagar para ter acesso à verdade” (FOUCAULT, 2006, p. 19). Aqui a relação de cada um com a verdade, o conhecimento e consigo mesmo é bem diferente da concebida pela modernidade. Não se trata de um sujeito autoidêntico já pré-definido como racional e consciente, como em Descartes, ou do sujeito transcendental kantiano constituído por uma estrutura apriorística, isto é, não se trata de um sujeito que, por sua própria constituição é capaz de um acesso a si mesmo enquanto tal, bem como ao conhecimento e à verdade. Naquilo que Foucault chama de “espiritualidade” é preciso “que o sujeito se modifique, se transforme, se desloque, tome-se, em certa medida e até certo ponto, outro que não ele mesmo, para ter direito ao acesso à verdade”. Isto porque “a verdade só é dada ao sujeito a um preço que põe em jogo o ser mesmo do sujeito.” (FOUCAULT, 2006, p. 20)

A partir desse universo de questões, recorreremos às contribuições das investigações filosóficas de uma das escolas de ética antigas mais estudadas por Pierre Hadot e Michel Foucault, o estoicismo, e do existencialismo como postura filosófica contemporânea que, como indica Hadot (2006, p. 64), resgata o sentido profundo da filosofia como exercício espiritual.

POR UMA PEDAGOGIA DAS QUESTÕES EXISTENCIAIS

Quando se fala em “resgatar o sentido ético da educação” não é sem razão que se poderiam acender alguns sinais de alerta. Com frequência, as reflexões de natureza educacional apostam numa compreensão do humano fundado na premência do atributo racional e da consciência. Segundo essa leitura, a tarefa da educação, e

mais estritamente do professor, é despertar os alunos do sono da razão, para que, uma vez despertados, possam tomar consciência de sua realidade e agir para modificar ou conservar o estado de coisas. Nesse espírito, discute-se excessivamente sobre o método adequado, o passo a passo para acordar a moralidade e os bons costumes ou a criticidade presentes em cada um.

De acordo com essa leitura, cujo apego teórico à centralidade da razão é uma característica marcante, cada aluno traz consigo uma luz interior, que precisa ser elevada ao enésimo grau em sua luminosidade, para a máxima expressão do bem pensar. Sob as coordenadas dessas expressões de pensamento, somos levados à exaustão na busca da melhor maneira de remover as nuvens que turvam e obscurecem o olhar, para que ele alcance a clareza absoluta em sua apreensão do real, ou, em outros termos, em sua instância mais fundamental e cristalina. Uma vez que se cumpra esse objetivo de levar cada aluno a contemplar a verdade como tal, isso garantirá uma “boa conduta” moral, seja no sentido conservador, com suas incansáveis proposta de retorno aos “bons tempos” do ensino de “moral e cívica”, seja no sentido revolucionário, com a pretensão de tornar os alunos “sujeitos críticos e reflexivos” prontos para transformar o mundo segundo as prescrições de uma teoria sociopolítica pré-estabelecida. Como muito bem nos lembra Paulo Freire,

o primeiro pretende “domesticar” o presente para que o futuro, na melhor das hipóteses, repita o presente “domesticado”, enquanto o segundo transforma o futuro em algo pré-estabelecido, uma espécie de fado, de sina ou de destino irremediáveis. Enquanto, para o primeiro, o hoje ligado ao passado, é algo dado e imutável; para o segundo, o amanhã é algo pré-dado, prefixado inexoravelmente. Ambos se fazem reacionários porque, a partir de sua falsa visão da história, desenvolvem um e outro formas de ação negadoras da liberdade. É que, o fato de um conceber o presente “bem comportado” e o outro, o futuro como predeterminado, não significa que se tornem espectadores, que cruzem os braços, o primeiro, esperando a manutenção do presente, uma espécie de volta ao passado; o segundo, à espera de que o futuro já “conhecido” se instale. Pelo contrário, fechando-se em um “círculo de segurança”, do qual não podem sair, estabelecem ambos sua verdade. E esta não é a dos homens na luta para construir o futuro, correndo o risco dessa própria construção. Não é a dos homens lutando e aprendendo, uns com os outros, a edificar este futuro, que ainda não está dado, como se fosse destino, como se devesse ser recebido pelos homens e não criado por eles. (FREIRE, 1987, p. 14)

Quando nascemos, chegamos a um mundo já fabricado, composto por uma constelação de sinais, signos, significados, caminhos, valores, que nos apontam o que podemos e o que devemos fazer; o que é legítimo e ilegítimo de ser pensado e realizado. Sob as coordenadas dos mundos conceituais e da facticidade que

habitamos, tudo já está dado, e cabe a nós aceitar algum papel no roteiro pré-fabricado da existência social. É neste mundo que precisamos nos “educar”, frequentar escolas para receber quantidades incomensuráveis de informações, para aprender sobre o mundo e sobre nós mesmos, para que, segundo os discursos usuais, possamos nos tornar bons cidadãos cumpridores dos nossos direitos e deveres ou sujeitos ativos na transformação do mundo que nos cerca.

Ou seja, chegamos a um mundo todo povoado de *respostas* que pretendem nos dizer quem somos e como devemos viver. E é como resposta que nos transmitem nas escolas diversos conteúdos de conhecimento que deveremos então registrar para repetir como respostas certas em nossas avaliações. Vivemos imersos, como diz Heidegger, numa “pré-compreensão do Ser”, nos movendo “para lá e para cá” por entre as respostas cristalizadas no nosso tempo e no nosso lugar e que vão se tornando “parte de nossa carne e de nosso sangue”, acreditando no sentido de ser que nos foi imposto “a ponto de nem o conhecermos, de nem mesmo o levarmos em consideração e entendermos a questão sobre ele” (HEIDEGGER, 1999, p. 143). Distraídos, decaídos, vivemos na cotidianidade mediana, do mesmo modo que todo mundo, do mesmo modo que qualquer um, submersos no falatório insignificante, em meio à curiosidade dispersiva e na ambiguidade de ser si-mesmo em meio a muitos outros humanos que, por meio de sentidos compartilhados, nos fazem sentir pertencentes a uma “identidade” capaz de nos reunir em um “todos nós” (HEIDEGGER, 2012, pp. 471-489).

No entanto, é próprio dos indivíduos dessa espécie experimentar as chamadas crises existenciais. Aqueles momentos em que os sentidos estabelecidos simplesmente caem e nos sentimos radicalmente estranhos. Esse “incômodo existencial” é o que Heidegger chama de “angústia”. A angústia pode se seguir a uma espantosa experiência de estranhamento, como pode muito bem também surgir “do nada”. Pode sobrevir porque algo fora do comum aconteceu, ou justamente porque nada de diferente acontece. Pode ser decorrência de um grande sofrimento, ou de uma lenta e silenciosa sensação de tédio que vai invadindo nosso cotidiano e lhe roubando a cor - e justo agora que por tanto tempo estava “tudo bem”.

A angústia se angustia pelo próprio ser-no-mundo. Na angústia, perde-se o que se encontra à mão no mundo circundante, ou seja, o ente intramundano em geral. O ‘mundo’ não é mais capaz de oferecer alguma coisa, nem sequer a co-presença dos outros. A angústia retira, pois, do *dasein* [o humano] a possibilidade de, na decadência, compreender a si

mesmo a partir do ‘mundo’ e da interpretação pública. Ela remete o *dasein* para aquilo por que a angústia se angustia, para o seu próprio ser-no-mundo. A angústia singulariza o *dasein* em seu próprio ser-no-mundo que, em compreendendo, se projeta essencialmente para possibilidades. Naquilo por que se angustia, a angústia abre o *dasein* como ser-possível e, na verdade, como aquilo que, somente a partir de si mesmo, pode singularizar-se na singularidade.

(...) Na angústia se está ‘estranho’. Com isso se exprime, antes de qualquer coisa, a indeterminação característica em que se encontra o *dasein* na angústia: o nada e o “em lugar nenhum”. Estranheza significa, porém, igualmente, ‘não sentir-se em casa’. (...) A angústia (...) retira o *dasein* de seu empenho decadente no ‘mundo’. Rompe-se a familiaridade cotidiana. O *dasein* se singulariza, mas como ser-no-mundo. O ser-em aparece no ‘modo’ existencial de não sentir-se em casa. É isso o que diz a fala sobre a ‘estranheza’. (HEIDEGGER, 2008, pp. 254-255)

Então, um choque profundo nas certezas que esse mundo pré-fabricado proporciona começa a penetrar nas entranhas mais profundas da existência, ferindo mais gravemente aquele que nutria qualquer crença nelas. Eis que nesse movimento, uma experiência de vazio radical se manifesta em sua vivacidade, revelando ao humano a vulnerabilidade de sua condição, sua nudez original, a nada de seu ser e a inerente fragilidade de sua permanência na terra diante dos perigos do mundo da vida, das dores, dos afetos, das marcas, dos desejos e dos medos. Tomado por uma força inquieta e sem direção, que anseia por estabilidade, segurança e respostas, mas que se depara com um terrível vazio de sentidos, direção e propósito, abre-se uma fissura, transbordando uma fonte de possibilismo e experimentalismo, de agenciamentos, de simbioses, apostas e investimentos no devir tempo e no mundo. A angústia desse “sem chão”, desse “abismo”, desse “vazio”, desse “nada” (- O que você tem?” - “nada”, dizemos...) é justamente a abertura, a rachadura no mundo do “ser” que nos põe em contato com nossa “essência” mais íntima: o nada, ou seja, a pura Existência sem determinações e definições prontas. Nesse sentido, a travessia do momento mais terrível - da angústia, do abismo, do vazio - pode ser também o processo mais libertador.

É nesse quadro que surgem as grandes questões existenciais, em seu poder vertiginoso de produzir perturbações e interferências na vida daqueles por elas atingidos. Quem somos nós? Qual o significado da vida? Por que as coisas são do jeito que são? Quem sou eu? Na insuficiência de respostas minimamente satisfatórias proporcionadas pelos mundos conceituais e sociais que habitamos e na irreversibilidade da experiência do estranhamento radical que sacode todos os

espaços da existência, há uma nidade existencial como condição de possibilidade para libertação dos enclausuramentos das determinações da facticidade, do teatro da existência social, que, por sua vez, cria interdições ao fluxo do pensamento e à alteridade dos modos de vida. A partir destas questões decisivas que dizem respeito à nossa existência, somos levados a colocar a nossa própria vida no centro das atenções, ou seja, a prestar atenção ao nosso próprio movimento existencial, distanciando-nos dos automatismos da cotidianidade e vivenciando outra experiência de fluxo temporal.

Se o que nos move são as questões existenciais, no processo educativo

o que o professor deveria ensinar - porque ele próprio deveria sabê-lo - seria, antes de tudo, ensinar a perguntar. Porque o início do conhecimento, repito, é perguntar. E somente a partir de perguntas é que se deve sair em busca de respostas, e não o contrário: estabelecer as respostas, com o que todo o saber fica justamente nisso, já está dado, é um absoluto, não cede lugar à curiosidade nem a elementos por descobrir. (FAUNDEZ; FREIRE, 1985, p. 24)

Imaginemos que ao invés da resposta religiosa ou da resposta física nos tivessem estimulado a encarar a questão existencial “de onde veio o mundo?”. Imaginemos aprender química através da questão existencial “de que são feitas as coisas?” e “de que nós mesmos somos feitos?”. E se aprendêssemos matemática comovidos pela questão sobre as magníficas possibilidades do raciocínio humano? Será possível estudar geografia sem entrar em contato com a questão existencial “que mundo é esse no qual vivemos?”, ou mergulhar nas aventuras e desventuras da história humana sem investigar quão relativos são os valores que hoje nos parecem tão naturais e universais? E como se deter numa única dessas questões sem que imediatamente ela comece a puxar todas as outras fomentando necessariamente a tão falada interdisciplinaridade?

FILOSOFIAS DA EXISTÊNCIA

O humano é o estranho ser que se pergunta pelo sentido do seu próprio ser. Nesse perguntar ficam expostos a insuficiência e a precariedade de todas as respostas estabelecidas. As coisas naturais “são” segundo seu modo de ser determinado. Os animais “são” segundo sua programação biológica determinada. Os objetos fabricados pela indústria humana “são” o que são de acordo com um sentido

previamente planejado. Mas o humano, porque experimenta a crise de todos os sentidos pré-estabelecidos e relança sempre novamente a pergunta sobre o sentido do seu próprio ser, não apenas “é” o que “é” segundo um modo de ser pré-determinado, mas verdadeiramente *existe*.

Jean Beaufret, interlocutor histórico de Heidegger na *Carta sobre o humanismo*, recorre a Kierkegaard para explicar essa diferença fundamental do humano em relação aos demais entes:

Diferencia-se das outras coisas e particularmente dos animais, aos quais contudo mais se assemelha, pelo fato de que as coisas e os animais são sobretudo os representantes de uma espécie, ao passo que no homem se dá o inverso. “O homem distingue-se das outras espécies não somente pelas superioridades habitualmente mencionadas, mas pela superioridade de natureza que o indivíduo, o singular, possui sobre a espécie”. Com o homem, diz ele ainda, “a individualidade é o eixo de tudo”. É pois, por esta reversão das relações espécie-indivíduo, que o homem se destaca da massa, que ele *ek-siste*. (BEAUFRET, 1976, p. 60)

Por isso mesmo Hannah Arendt repetia com alguma frequência e, em geral logo no início de suas obras, que “os humanos, e não O Humano, vivem na Terra e habitam o mundo”. Assim, “a pluralidade” é a condição humana por excelência, pois “ninguém jamais é igual a qualquer outro que viveu, vive ou viverá” (ARENDR, 2010, pp. 8-9). Ou seja, não é um ideal abstrato de “humano” que vive na Terra e habita o mundo. São pessoas absolutamente singulares, com suas dores e prazeres, lágrimas e sorrisos, aventuras e desventuras, desejos e fantasias, construídas pelo improvável encontro de circunstâncias de todo tipo que se entrelaçaram justamente ali, naquela trajetória existencial, daquela exata maneira e não de outra.

Na bela obra *Introdução às Filosofias da Existência*, citada logo acima, Beaufret afirma que podemos chamar de “existencialismo” “toda filosofia que trata diretamente da existência humana, visando elucidar, ao vivo, o enigma que o homem é para si próprio” (BEAUFRET, 1976, p. 12). Temos assim diversos pensadores e pensadoras que, embora com enormes diferenças em seu modo de exposição, em seus posicionamentos sociopolíticos e caminhos conceituais, compartilham essa atitude fundamental frente a vida e ao filosofar: encaram a filosofia como exercício espiritual desse ser que é um enigma para si mesmo.

De acordo com a filosofia existencialista, *a existência precede a essência*. Isso significa que, em nosso aspecto mais originário, não somos nada, apenas um ser-no-

mundo, lançado à existência, para, em um momento posterior, ser algo. A condição humana, segundo essa leitura, é a de um movimento existencial permanente de autoconstrução, de vir-a-ser e tornar-se. A passagem a seguir de Sartre elucida com clareza essa questão:

Que significa dizer que a existência precede a essência? Significa que o homem primeiro existe, se encontra, surge no mundo, e que se define depois. O homem, tal como o existencialista o concebe, se não é definível, é porque de início ele não é nada. Ele só será em seguida, e será como se tiver feito. Assim, não há natureza humana, pois não há Deus para concebê-la (SARTRE, 2009, p. 619-620).

Após o fim da traumática segunda guerra mundial o existencialismo ganhou fama. Ainda hoje é uma das mais populares “correntes filosóficas” e suas máximas mais impactantes tais como “o homem é condenado a ser livre” ou “o inferno são os outros” pululam nas *timelines* das redes sociais em meio a memes e notícias cotidianas. Com isso, muitas vezes se assume a filosofia existencialista de maneira superficial, como sinônimo de rebeldia de um espírito eternamente jovem que, desgarrando-se das instituições vigentes goza plenamente sua liberdade. Esse tom triunfal, no entanto, é bastante estranho ao espírito existencialista. Simone de Beauvoir, com muita propriedade, chama a atenção para a irremediável *ambiguidade existencial*³ que atravessa a vida humana e que o existencialismo põe em cena. Porque a essência mais íntima do humano é o *nada*, a vida humana é atravessada por um fracasso fundamental insuperável: todo projeto de “ser algo” definitivamente e de uma vez por todas está irremediavelmente fadado ao fracasso. No entanto, como nos lembra Simone de Beauvoir, esse fracasso “é definitivo, mas é também ambíguo” (BEAUVOIR, 2005, p. 16). É justamente porque todos os projetos de ser fracassam que o humano tem uma existência aberta a diversas possibilidades de ser. É justamente porque não temos um ser previamente estabelecido que podemos nos engajar em diversos projetos de ser e que podemos até mesmo reconfigurar, transformar e relançar projetos de ser. No caso do humano:

Não lhe é permitido existir sem tender para este ser que ele jamais será; mas é possível que ele queira essa própria tensão com o fracasso que ela comporta. Seu ser é falta de ser, mas há uma maneira de ser dessa falta que é precisamente a existência. Em termos hegelianos, poderíamos dizer que há aqui uma negação da negação por meio da qual o positivo é restabelecido: o homem se faz falta, mas pode negar a falta como falta e se afirmar como existência positiva. Então ele assume o fracasso. E a ação condenada enquanto esforço para ser reencontra sua validade enquanto manifestação da existência. (...) o fracasso não é superado, mas

3 Simone de Beauvoir aprofunda e positiva a *ambiguidade* como condição fundamental humana, para além do uso heideggeriano anteriormente citado.

assumido; a existência se afirma como um absoluto que deve buscar em si sua justificação e não se suprimir, ainda que se conservando. Para atingir sua verdade, o homem não deve tentar dissipar a ambiguidade de seu ser, mas, ao contrário, aceitar realizá-la: ele só se encontra na medida em que consente permanecer à distância de si mesmo. (BEAUVOIR, 2005, pp. 17-18)

Toda tentativa de fuga e de resolução desse conflito constitui uma autotraição existencial. Esse conflito não se resolve nem para o lado do ser, nem para o lado do nada. Um absoluto niilismo, um abdicar então de todo projeto de ser, já é um projeto de ser que se ilude quanto à sua própria natureza. Por outro lado, abraçar um projeto de ser como definitivo e absoluto é iludir-se novamente com a pretensão - absurda e fadada ao fracasso - de preencher definitivamente o nada que nos constitui no nível mais fundamental da existência. A postura existencialista nos convoca, portanto, a recusar qualquer fundamentação absoluta para a existência.

O homem autêntico não consentirá reconhecer nenhum absoluto estranho. (...) Renunciando a buscar fora de si mesmo a garantia de sua existência, ele também se recusará a crer em valores incondicionados que se ergueriam como coisas transversais a sua liberdade. (BEAUVOIR, 2005, p. 18)

Quão difícil é a sustentação dessa postura existencial? Sem supor o recurso de última instância a deuses, a valores morais supostamente naturais ou universais que pré-determinam o que é certo e o que é errado, o que é justo e o que é injusto, sem contar mesmo com alguma determinação essencial do “humano” como ser racional e consciente, como “alma imortal” ou mesmo como mero agregado de átomos e moléculas.

Assumindo a ambiguidade fundamental da nossa situação existencial, nos deparamos ainda com a nossa incontornável mortalidade. Se assumir nossa própria existência é assumir nossa própria singularidade, já não podemos burlar a finitude com suposição de permanecermos no mundo através da perpetuação da espécie, já não podemos contar com uma alma imortal que permanece vivendo em outro mundo pior ou melhor, já não podemos nos contentar em termos feito nossa parte, como seres racionais, na grande marcha progressiva da razão universal. Eis a última ambiguidade a encarar: assumir nossa incontornável mortalidade é o que potencializa nossas vidas. É o que torna urgente criar sentidos e projetos de ser. É o que torna cada momento ordinário potencialmente excepcional.

Nessa perspectiva, filosofar não é apenas uma atitude teórica, mas, na verdade, e fundamentalmente, uma prática existencial, um modo de vida. Nessa

linha, o exercício do pensamento tem o potencial de produzir transformações e repercussões na vida de quem o realiza, interferindo em sua postura em relação a si mesmo e ao mundo que habita.

ESTOICISMO

Ao fazer da filosofia mais do que um conjunto de teorias que se trata de compreender intelectualmente ou um arsenal de ferramentas teóricas para fins socialmente estabelecidos, o existencialismo retoma o sentido ético da filosofia tal como praticada pelas principais escolas da antiguidade. Como ressalta Pierre Hadot “cada escola tem seu método terapêutico próprio, mas todas ligam a terapêutica a uma transformação profunda da maneira de ver e de ser do indivíduo” (HADOT, 2014, p. 23). Nos deteremos a seguir na escola mais explorada por Pierre Hadot em seu *Exercícios espirituais e filosofia antiga: o estoicismo*. Além de ser a escola que, por sua popularidade entre os romanos e até entre os primeiros cristãos, nos deixou uma maior quantidade de materiais de estudo, o estoicismo apresenta ainda uma intrigante curiosidade: três dos seus maiores expoentes têm origens sociais e, portanto, circunstâncias de vida completamente diferentes. Epicteto passou a maior parte dos seus dias como escravo, Sêneca foi um jurista de classe média que experimentou altos e baixos da fama à pobreza e Marco Aurélio foi Imperador de Roma.

Como bem lembra Pierre Hadot, para os estoicos

a filosofia é um "exercício". A seus olhos, a filosofia não consiste no ensino de uma teoria abstrata, ainda menos na exegese de textos, mas numa arte de viver, numa atitude concreta, num estilo de vida determinado, que engloba toda a existência. O ato filosófico não se situa somente na ordem do conhecimento, mas na ordem do "eu" e do ser: é um progresso que nos faz ser mais, que nos toma melhores. É uma conversão que subverte toda a vida, que muda o ser daquele que a realiza. Ela o faz passar de um estado de vida inautêntico, obscurecido pela inconsciência, corroído pela preocupação, para um estado de vida autêntico, no qual o homem atinge a consciência de si, a visão exata do mundo, a paz e a liberdade interiores. (HADOT, 2014, p. 22)

Sua concepção de natureza é marcada por um inexorável determinismo. Segundo a ética estoica, a aceitação do curso dos acontecimentos, em seu horizonte de manifestabilidade, é o que conduz à ausência de perturbação da alma. Conforme os estoicos, não temos o poder de controlar aquilo que nos ocorre, visto que nosso

corpo está permanentemente encontrando e interagindo com outros corpos, e a partir dessas interações surgem os acontecimentos que escapam de nosso controle.

Como diz Epicteto:

Das coisas existentes, algumas são encargos nossos; outras não. São encargos nossos o juízo, o impulso, o desejo, a repulsa - em suma: tudo quanto seja ação nossa. Não são encargos nossos o corpo, as posses, a reputação, os cargos públicos - em suma: tudo quanto não seja ação nossa. Por natureza, as coisas que são encargos nossos são livres, desobstruídas, sem entraves. As que não são encargos nossos são débeis, escravas, obstruídas, de outrem. Lembra então que, se pensares livres as coisas escravas por natureza e tuas as de outrem, tu te farás entraves, tu te afligirás, tu te inquietarás, censurarás tanto os deuses como os homens. Mas se pensares teu unicamente o que é teu, e o que é de outrem, como o é, de outrem, ninguém jamais te constrangerá, ninguém te fará obstáculos, não censurarás ninguém, nem acusarás quem quer que seja, de modo algum agirás constrangido, ninguém te causará dano, não terás inimigos, pois não serás persuadido em relação a nada nocivo. (EPICTETO, 2012, p. 15)

O principal exercício, portanto, - para o qual a meditação filosófica é importantíssima - é examinar e aprender a distinguir o que podemos controlar e o que não podemos controlar. Assim evitamos acrescentar sofrimentos desnecessários ao já não desprezível quinhão de sofrimento que a vida nos reserva naturalmente. Tornar-se digno do acontecimento em vez de se lamentar é fundamental para a ética estoica. Trata-se de acolher todos os acontecimentos que envolvem a existência e aceitá-los como são, em seus prazeres e dores, para obter tranquilidade da alma (*ataraxia*) e felicidade (*eudaimonia*). A esse respeito, é esclarecedora a bela passagem de Marco Aurélio:

Deve conformar-te com o que te acontece, por duas razões: primeira, porque foi feito pra ti, prescrito pra ti e se relacionava contigo desde o alto, na urdidura das causas mais veneráveis; segunda, porque o que acontece a cada um em particular assegura a quem rege o conjunto o bom andamento, a perfeição e, por Zeus!, a própria coexistência. (AURÉLIO, 1985, p. 279).

Se a lição estoica é não lutar contra o inevitável, não surpreende que também eles - como os existencialistas fizeram por outros caminhos - tenham dedicado tantas páginas à experiência absolutamente inescapável, para cada um, da *morte*. O livro mais famoso de Sêneca se chama “Sobre a brevidade da vida”. Um de seus mais famosos ensaios tem o título “Que filosofar é aprender a morrer”. Suas cartas para Lucílio foram reunidas e publicadas com o título “Edificar-se para a morte”. A epístola 04 diz:

Reflete sobre isso diariamente para que possas, com espírito tranquilo, deixar esta vida, à qual tantos se agarram e se prendem tal como a espinheiros e pedras os que são levados pela correnteza. A maioria fica miseravelmente à deriva entre o medo da morte e as tormentas da vida e, não querendo viver, não sabe morrer. (SÊNECA, 2016, p. 18)

A consciência da morte torna menores e menos pesadas a maioria das preocupações da vida, ao mesmo tempo torna urgente que se ocupe da própria existência. Trata-se ainda de considerar a morte sem medo, como algo não apenas natural, mas verdadeiramente indiferente já que a morte, como negação da vida, não pode ser verdadeiramente vivida: “A morte vem em tua direção: deveria ser temida se contigo ela pudesse coexistir, porém, necessariamente, ou ela não te alcança ou atravessa o teu caminho” (SÊNECA, 2016, p. 17). Assim, a consciência da inevitabilidade da morte potencializa e intensifica a própria vida.

Quão distantes são os ensinamentos estoicos do uso que deles hoje se costuma fazer! Sêneca, Marco Aurélio, Epíteto e manuais gerais de estoicismo encontram-se entre os mais vendidos de qualquer livraria. E por que? Porque o discurso empresarial passou a utilizá-los como *coaches* que auxiliam o homem contemporâneo a chegar ao tão almejado “sucesso”. Mas Epíteto nunca escreveu sobre qualquer luta para deixar sua situação material de escravidão e perseguir o “sucesso”. Sêneca jamais dá indícios de lamentar sua queda de uma posição material de sucesso profissional. E o imperador Marco Aurélio jamais se vangloria por ocupar a posição de um “homem de sucesso”. Pelo contrário, cada um deles nos ensina o exercício de afastamento em relação aos valores, sentidos e finalidades socialmente estabelecidos. Todos insistem num exercício de des-identificação com os papéis e *scripts* do teatro social, procurando conectar-se com a sabedoria mais profunda que consiste na compreensão e aceitação dos movimentos inevitáveis da existência, da natureza e do universo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sob o prisma proposto neste estudo, o exercício de filosofar não se limita a uma atividade teórica, mas é também uma prática que mobiliza nossa existência, colocando-a em jogo. Nesse sentido, é possível recolocar a ética no centro das reflexões educativas, a partir do entendimento de que o processo de formação humana é multidimensional, atravessado por uma teia de circunstâncias que envolvem pensamento, corpo, afetividade e mundo.

Tomando como ponto de partida a nadinha existencial como instância desprovida de determinações, a existência humana se afirma como um projeto inacabado, isto é, em seu caráter de permanente construção. À luz desse entendimento, não se trata, nos processos educacionais, de transmitir um saber, tampouco de despertar nos alunos uma suposta luz interna inata capaz de revelar a trama do mundo, que se esconde atrás do ofuscamento das ideologias, mas sim de um convite a considerar a própria existência, em sua incompletude e possibilidades sempre renovadas de vir a ser.

Vale lembrar ainda que o cultivo do “cuidado de si” como aposta numa outra experiência educacional não implica um fechamento do ser em si mesmo, mas transborda e produz abertura ao outro, à alteridade, em suas múltiplas manifestações e fisionomias. É essa ética do cuidado que possibilita construir práticas de libertação, onde cada um, professor e aluno, são tomados como singularidades, momento a momento, situação a situação, em relação com os demais existentes, com os quais estabelece alianças, simbioses e agenciamentos.

É nesse sentido que se pode falar da ausência de um método universalmente válido que possa orientar as práticas educacionais em sala de aula, pois uma aula é sempre um evento virginal, de encontro e negociação de singularidades, cujos efeitos de interação são imprevisíveis. Uma aula é, nessa perspectiva, um campo de experimentação e indeterminação, onde certas alianças e encontros podem fazer com que os envolvidos componham juntos um concerto existencial que os transforme.

REFERÊNCIAS

- ARENDDT, H. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010
- AURÉLIO, M. *Meditações*. São Paulo: Abril Cultural, 1985.
- BEAUFRET, J. *Introdução às Filosofias da Existência*. São Paulo: Duas cidades, 1976.
- BEAUVOIR, S. *Por uma moral da ambiguidade*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.
- DO VALLE, L. Teoria, determinação, complexidade: desafios da reflexão sobre educação. *Trabalho, Educação e Saúde*, 1(2), 185-201, 2003.

EPICTETO. **O Manual de Epicteto**. São Cristóvão: UFSE, 2012.

FAUNDEZ, A. FREIRE, P. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FOUCAULT, M. **A Hermenêutica do Sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

HADOT, Pierre. **Exercícios espirituais e filosofia antiga**. São Paulo: É Realizações, 2014.

HEIDEGGER, M. **Ser e Tempo**. Petrópolis: Vozes, 2008.

HEIDEGGER, M. **Ser e Tempo**. Petrópolis, Vozes, 2012.

HEIDEGGER, M. **Introdução à Metafísica**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1999.

SARTRE, J.P. **O Existencialismo é um Humanismo**. Paraná: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2009.

SÊNECA. **Edificar-se para a morte**. Petrópolis: Vozes, 2016.