

A MÁ-FÉ NA PRÁTICA DOCENTE

BAD FAITH IN THE TEACHING PROCESS

Taís Pozzan Lehn¹
Francine Cristina Marchetto²
Jorge Antônio Vieira³

LEHN, T. P.; MARCHETTO, F. C.; VIEIRA, J. A. A má prática docente. **Akrópolis** Umuarama, v. 20, n. 2, p. 103-112, abr./jun. 2012.

RESUMO: O processo ensino aprendizagem é uma integração dialética e se estabelece na e pela relação de um eu (professor) com um outro (aluno). Caracteriza-se por ser um relacionamento interpessoal respaldado por condutas éticas e morais, sendo um erro classificar a moralização como algo à parte. Entretanto, muitos professores o classificam como tal, vendo como pertencente a seu projeto somente os aspectos relativos à transmissão do conhecimento científico. Desta forma, o professor não vê a si mesmo como um agente diretamente ligado ao processo de moralização podendo, por vezes atribuir esta função a outros. Essa é uma manifestação da má-fé, pois fugir da escolha, é entrar na má-fé, é se acomodar à um suposto destino, ou sentir-se vítima de alguma situação. Uma das manifestações da má-fé na prática docente é quando o professor não se responsabiliza pelas escolhas de seu projeto de ser professor dizendo que não compete a si determinada função, mas sim ao outro, podendo ser a família, o setor pedagógico, a sociedade. Além de atribuir ao outro a responsabilidade de concretizar algo que deveria ser realizado pelo professor, também acaba o vendo como um obstáculo na concretização deste projeto de ser, coisa que o outro não o é. Contudo, ao assumir seu projeto de ser professor, o sujeito passa a agir autenticamente, efetivando sua liberdade em sua ação por meio da conversão radical e do reconhecimento da alteridade. O projeto de ser professor tem como possibilidades a transmissão de conhecimento e a mediação entre o outro e o mundo a fim de que o sujeito possa ampliar sua consciência diante do existir, exercendo sua liberdade para realizar suas escolhas de uma maneira autêntica.

PALAVRAS-CHAVE: Má-fé; Educação; Fenomenologia existencial; Prática docente.

ABSTRACT: The learning process is a dialectical integration and takes place in and by a relationship between an I (the teacher) with another (the student). It is characterized by an interpersonal relationship bounded by ethical and moral standards. Trying to classify these standards as something apart is an error. However, many teachers classify it as such, seeing as their own project only aspects involving the transmission of scientific knowledge. In that way, the teacher ends up not seeing himself as an agent directly involved in the moralization process and sometimes assigns this role to others. This is a manifestation of bad faith, since escaping from choice is an act of bad faith, it is to be accommodated towards a supposed destiny, or feeling as the victim of a situation. One of the manifestations of bad faith in teaching practice takes place when the teacher does not take responsibility over the choices of his project of being a teacher by saying that a specific role is not his role, but it is the role of another person, which could be the family, the educational sector, the society. Besides assigning the responsibility of achieving something that should be performed by the teacher to

¹Discente do 5º ano do curso de Psicologia da Universidade Paranaense – UNIPAR. E-mail: tais_lehn@hotmail.com. End. Rua Travessa Burle Marx, 130. Residencial Stroher. Palotina-PR. CEP: 85950-000.

²Discente do 5º ano do curso de Psicologia da Universidade Paranaense – UNIPAR. E-mail: franmarchetto@hotmail.com. End. Rua Cambé, 4073. Zona II. Ed. Izabela ap. 32. Umuarama-PR. CEP: 87502-160.

³Doutor em Filosofia. Docente da Universidade Paranaense UNIPAR. E-mail: jvieira@unipar.br. End. Rua Gaivota, 2796. Parque do Lago. Umuarama-PR. CEP:87502-660.

another person, the teacher also ends up seeing the other as an obstacle in the accomplishment of this project of being something that the other is not. However, by assuming the project of being a teacher, the teacher itself starts acting authentically, making use of his freedom in acting by means of radical conversion and acknowledge of otherness. The project of being a teacher has the possibilities of transmitting knowledge and mediation between the other and the world so that the subject can increase his awareness in face of the existence, exercising his freedom of making his choices in an authentic way.

KEYWORDS: Bad faith; Education; Existential phenomenology; Teaching practice.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta reflexões preliminares sobre a temática da ética docente usando como instrumento de análise conceitos da filosofia sartreana. Ele tem como objetivo levar o leitor à reflexão sobre o aspecto ético de algumas posturas da prática docente, a partir de um olhar existencial e tendo como referência os conceitos de má-fé, liberdade e angústia.

O processo ensino aprendizagem é uma integração dialética e se estabelece na e pela relação de um eu (professor) com um outro (aluno). Caracteriza-se por ser um relacionamento interpessoal que como tal deve envolver aspectos éticos e morais, sendo um erro classificar a educação moral (a moralização) como algo à parte da atuação docente (BURSTOW, 2000). Entretanto, muitos professores o classificam como tal, vendo como pertencente a seu projeto somente os aspectos relativos à transmissão do conhecimento científico (RODRIGUES, 2002) e, nesse sentido, o aspecto ético da atuação docente ficaria problematizado, ou seja, o professor não vê a si mesmo como um agente diretamente ligado ao processo de moralização podendo, por vezes atribuir esta função a outros.

O estudo busca levantar questionamentos sobre o sentido ético da atuação docente problematizando a prática docente como também moralizante. A partir desta premissa desenvolve-se a pesquisa seguindo o pressuposto inicial de que a docência é uma escolha existencial e como tal envolve aspectos ontológicos intrínsecos ao ser professor. A atuação docente é entendida na pesquisa como um projeto existencial que envolve não somente aspectos científicos, mas também formação moral e postura frente ao existir. É nessa direção que o desen-

volvimento do trabalho apresenta os temas da má-fé em sua relação com o existir humano em geral e também em relação ao existir humano como docente; um outro ponto a ser apresentado trata das possíveis manifestações da atuação docente em sentido ético.

O CONCEITO DE MÁ-FÉ PARA SARTRE

EXISTÊNCIA, LIBERDADE E ANGÚSTIA

Quando Sartre expõe seus pressupostos acerca do que seria a ontologia fenomenológica acaba pois, dividindo a existência em dois eixos, o Em-Si, que seria o mundo das coisas materiais que estão postas; e o mundo do Para-Si, que seria o da consciência, da realidade humana. Ambos, consciência e mundo, são instâncias diferentes e interdependentes que estão em constante relação entre si (SARTRE, 1997).

O homem quando nasce, é nada. E não existe nada a priori que o caracterize ou que o predetermine a determinado destino. Sartre concebe assim que não há natureza humana e nem ideias inatas que indiquem o caminho que o sujeito deve seguir durante sua existência, e afirma tal posição afirmando que *a existência precede a essência*. O sujeito, segundo Sartre, primeiramente existe e então tem a completa responsabilidade de definir quem é, definir seu ser. Esse seu ser, contudo, não é fixo e eterno, contrariando assim a visão teológica da alma humana. O homem é tido como um contínuo processo de definição e construção de si mesmo, até o momento que não possa mais criar para si esta definição, caracterizando assim sua morte. Após a morte, a essência de cada indivíduo, é o total de suas ações que obviamente não podem ser modificadas (PERDIGÃO, 1995).

É no campo desta constante dialética homem e mundo que o homem constrói-se a si mesmo, considerando que possui uma consciência vazia que se lança ao mundo para se preencher. Essa constante busca em ser um Ser-Em-Si, totalizado e acabado, mostra o quanto temos dificuldade para lidar com o vazio, que é ontológico. O homem é um projeto de ser e faz-se a si mesmo dentro dos limites de sua liberdade na dialética com o mundo e com os outros (SARTRE, 1997).

A consciência necessita do Em-Si para existir, contudo o Em-Si não necessita de consciência para estar no mundo, mas sim para que

seu ser seja significado, definido e conhecido pela consciência do ser, ilustrando o conceito de intencionalidade que foi desenvolvido por Husserl de que toda consciência é consciência de alguma coisa (PERDIGÃO, 1995). Sartre (1997) afirma que somos um Ser-Para-Si, já que possuímos uma consciência autorreflexiva.

O passado assemelha-se ao Em-si, pois é estanque, e não há mais o que mudar nele. O tempo, no entanto, é algo referente ao Para-Si. O Em-si é fechado positivamente; o passado, com isso, nadifica o que foi, e como o passado é visto como *acabado em si* ele é parte do presente e está integrado a este, levando consigo uma história passada. Perdigão (1995) relata que o passado é algo “que me persegue como o rabo de peixe para o corpo da sereia”. Isso nos leva a redução da transcendência, transformando-a em facticidade, pois o Para-Si torna-se Em-si no passado. O futuro é o por vir, indeterminado, e este nadifica o que é no presente, projetando-se além para trazer algo que já é (PERDIGÃO, 1995). Com isso então, pode-se afirmar que, enquanto nadificação de ser, o homem é o que não é, e não é o que é (SARTRE, 1997, p.39).

Ao afirmar que o homem existe, Sartre caracteriza-o como pura liberdade, pois a todo momento o homem aos poucos constrói seu ser e escolhe aquilo que será, tendo que inventar-se todos os dias. O homem está “condenado a ser livre”, como diz Sartre (1970, p. 228) “condenado, porque não se criou a si próprio; e, no entanto livre, porque uma vez lançado ao mundo, é responsável por tudo quanto fizer”. A liberdade partindo deste princípio sartreano é algo imposto ao homem, ou seja, ninguém pode decidir não ser livre, sendo esta a única escolha que não nos cabe (PERDIGÃO, 1995). Essa escolha de modo de ser, só se faz possível através concretização da liberdade através da ação. A liberdade, neste sentido existencialista, não se refere à liberdade de obtenção, mas sim de eleição, considerando que o homem pode desejar qualquer coisa, todavia as vicissitudes da vida poderão interferir para que o homem possa alcançar seus objetivos ou não. O indivíduo é livre para escolher algo, o que não significa necessariamente que irá realizar seu desejo, e esse caminho entre almejar e realizar é, para Sartre, a verdadeira liberdade; que “não consiste em poder fazer o que se quer, mas em querer fazer o que se pode” (PERDIGÃO, 1995).

Para Laporte & Volpe (2000), a liberdade

não é algo que se manifesta ocasionalmente, e sim faz parte da condição humana e distingue o homem de todos os outros seres. O ser livre não diz respeito somente a fazer escolhas, mas também por não fazê-las, optando assim pela inatividade e abstenção (PERDIGÃO, 1995).

De fato, a liberdade só existe porque há obstáculos, de forma que o fim que almejamos esteja separado de nós (PERDIGÃO, 1995). Somos livres devido às resistências apresentadas a nós, sendo que, quanto maiores forem essas resistências, mais afirmada é a nossa liberdade perante o mundo, pois, para Sartre (1997, p. 601), “o homem só encontra obstáculo no campo de sua liberdade”. Essa liberdade proposta não é absoluta pois, é exercida dentro de facticidades, ou seja, é exercida dentro de limites impostos pela sociedade e pelas outras pessoas, condicionando-se à eles. Por isso, em determinados momentos, o homem entra em conflito com o meio social ao qual pertence. De uma maneira geral, para o existencialismo, a liberdade é a capacidade de o sujeito decidir sobre sua vida escolhendo-a e se responsabilizando por ela.

A liberdade do homem se efetiva na ação, pois é na ação que o homem mostra-se da forma que realmente é sem máscaras (SARTRE, 1997). Essa liberdade pode ser uma fonte geradora de angústia no sujeito, pois sendo totalmente responsável por si, de forma a ter “consciência de ser o autor incontestável de um acontecimento ou objeto”, o homem se vê sem orientações de apoio, sem referências concretas de certo ou errado, tendo assim, que criar-se continuamente (SARTRE, 1997, p. 678). O homem encontra-se então, sem desculpa alguma, o que é próprio da realidade humana (SARTRE, 1997).

Tomando como ponto de partida o conteúdo exposto anteriormente, podemos afirmar que a liberdade é uma fonte geradora de angústia no sujeito. Kierkegaard descreve o conceito de angústia como anterior à culpa, caracterizando-a como angústia frente à liberdade. Ao contrário, Heidegger considera a angústia como uma captação do nada, do vazio. Sartre (1997) embasando-se nestes pensamentos diz que as duas descrições não seriam contraditórias, mas sim complementares. Devemos considerar a diferença entre medo e angústia, considerando que temos medo, pois existe algo que é temido, um ser do mundo, enquanto a “angústia é a angústia diante de mim mesmo” (SARTRE, 1997,

p.73). A vertigem seria então a angústia frente à uma situação que provoca inquietação. Esta situação refere-se à multiplicidade de possibilidades humanas e essas possibilidades ameaçam, de alguma forma, modifica o meu ser. O sujeito então se coloca em dúvida acerca de si, desconfiando de suas reações perante estes eventos, já que é ele o único a decidir sobre essas possibilidades.

Sartre nos diz que também pode haver situações em que a angústia não esteja relacionada ao medo, apareceria então em seu estado puro. Angustiamos-nos ante ao devir, pois não temos meios concretos de prevê-lo e controlá-lo, mas também nos angustiamos por escolhas feitas no passado, e tentamos por vezes escapar de nossa própria transcendência afirmando nossa essência como Em-Si, isto é, agarramo-nos ante a um passado fechado em si positivamente e não reconhecemos nossa transcendência.

Deste modo, Sartre (1997) afirma que a angústia é a consciência da liberdade, tendo em vista que somos livres e responsáveis por nossas escolhas, e quando nos responsabilizamos por elas e deixamos de ter projetos de má-fé, nos vemos em situação de conversão radical.

Estou só e desnudo, tal como diante da tentação do jogo, na véspera, e, depois de erguer pacientemente barreiras e muros e me enfiado no círculo mágico de uma decisão, percebo com angústia que *nada* me impede de jogar. E essa angústia *sou eu*, porque, só pelo fato de me conduzir à existência como consciência de ser, faço-me como não sendo mais esse passado de boas decisões que sou. (SARTRE, 1997, p. 77).

O mundo hoje se tornou exigente, e os homens também, de modo que nos encontramos sempre com nossos projetos *em curso de realização*. Todas as escolhas e ações que fazemos hoje correspondem à um projeto inicial de ser no mundo, e como ser no mundo este projeto sofrerá as influências das facticidades presentes neste mundo.

Cabe então ao sujeito desenvolver uma consciência reflexiva acerca de suas escolhas e de seus atos. Sartre (1997, p.85) ainda diz que “em cada caso de reflexão, a angústia nasce como estrutura da consciência reflexiva na medida em que esta leva em consideração a consciência refletida”. Todavia, o filósofo ainda nos alerta que, apesar disso, ainda podemos adotar

a má-fé como uma das condutas de fuga da angústia. Para uma melhor compreensão o filósofo nos dá o seguinte exemplo dizendo que “fujo para ignorar, mas não posso ignorar que fujo, e a fuga da angústia não passa de um modo de tomar consciência da angústia” (SARTRE, 1997, p. 89).

A VERTIGEM DE SER

Fugir da escolha é entrar na má-fé, é se acomodar ao “destino”, sentir-se vítima. Diferente do termo má-fé utilizado pelos profissionais com formação em Direito que se refere a um conceito associado à ideia de fraude, decepção ou intenção dolosa, para Sartre, a má-fé se manifesta quando o homem tenta camuflar para si, possibilidades e responsabilidades, por vezes criando artifícios, inclusive a alienação, esquecendo-se que, ao utilizá-los, estará sempre exercendo sua liberdade de escolha (LAPORTE & VOLPE, 2000).

Faz-se ainda necessário considerar que má-fé e mentira são duas coisas diferentes. Sartre (1997) nos esclarece que a mentira é um “fenômeno normal do que Heidegger chama de *mit-sein*”. No ser-com o homem reconhece sua existência assim como a do outro, e também sua existência *para* o outro e vice-versa. Com isso, pode-se afirmar que na mentira existe um enganador e um enganado, duas consciências em que uma tem a inteira compreensão lúcida da distorção que faz na realidade para o outro, transformando-a em uma verdade que não é real, isto é, a mentira, e que disfarce suas intenções. No caso da má-fé o mesmo não pode sobrevir, pois, como dito anteriormente, na má-fé o sujeito mente para si mesmo. Não existe então a dualidade enganador e enganado, visto que implica a unidade de uma consciência apenas (SARTRE, 1997).

Na má-fé o homem pode mascarar a si uma verdade desagradável ou também pode apresentar como verdade um erro que lhe é agradável (SARTRE, 1997). Ainda deve-se considerar que, apesar de não ocorrer em uma relação eu-outro, a má-fé pode estar condicionada pelo ser-com quando se apresenta em *situação*, sendo utilizada como artifício que busca a transcendência. É importante considerar Sartre (1997, p.94) ao dizer que “a má-fé não vem de fora da realidade humana”, e para que possamos utilizar deste artifício para transcendermos determinada

situação, é necessário ter um projeto de má-fé. Ser ao mesmo tempo o enganador e o enganado, não se dá em momentos diferentes de temporalidade, mas sim em uma estrutura unitária de um projeto. Mas Sartre (1997, p. 95), ainda nos alerta ao dizer que “Pode-se viver na má-fé, o que não significa que não se tenham bruscos despertares de cinismo ou boa-fé, mas sim implica um estilo de vida constante e particular”.

Considerando o conteúdo exposto acima a respeito dos pressupostos teóricos referentes à má-fé, devemos questionar quais seriam estas circunstâncias que levam o homem a transcender situações deste modo? E também, quais seriam então suas implicações no cotidiano no âmbito da docência?

Enfim, considerando que o homem é um ser no mundo em constante relação com outros homens, podemos afirmar que a má-fé acontece em situação. O processo ensino aprendizagem é uma integração dialética e se estabelece na e pela relação de um eu (professor) com um outro (aluno). Caracteriza-se por ser um relacionamento interpessoal, respaldado por condutas éticas e morais, sendo um erro classificar a moralização como algo à parte (FERRARI, 2003). Para um melhor entendimento discutiremos a seguir sobre como este processo de fuga da angústia acontece no âmbito da docência.

MA-FÉ E O TEMPO PEDAGÓGICO PERDIDO NAS DIFERENTES POSTURAS NA PRÁTICA DOCENTE

Rodrigues (2002) define a prática escolar, dentro do modelo que temos, como local em que professor e aluno passam o tempo de forma irresponsável, eles usufruem do espaço educacional de maneira errônea quando não cumprem os objetivos e papéis que os trouxeram ali, de educador e educando e contém seus desejos em detrimento da formação de sujeitos. Os dois, aluno e professor, usam da má-fé para receberem algo em função do tempo pedagógico perdido, nesse caso, salário e certificado de conclusão.

É percebida uma inversão de valores na escola, a cultura passou a ser um objetivo secundário quando o controle do tempo, exercido pelo professor, toma o lugar da transmissão de conhecimento.

De acordo com Rodrigues (2002) o momento pedagógico perdido denuncia uma in-

tenção por parte do docente de domesticar os alunos, esse é um processo que pode ocorrer desde o princípio, nos primeiros dias da criança na escola. Assim, o ambiente escolar deixa de ser um lugar de formação e transmissão de cultura para ser local de domínio.

Nesse sentido, se faz necessário reavaliar de que forma a educação escolar vem utilizando seu “tempo e espaço pedagógico”. Tendo em vista a importância de uma educação engajada e focada na criança, instruindo-a até a fase adulta, quando há desenvolvimento intelectual e moral, para a formação de sujeitos críticos e ativos no processo educacional, que não aceitem a condição de confinamento nas salas de aula.

Oliveira (2001) para explicar o modelo educacional, partem da compreensão Tradicional, que faz comparação com o sistema solar, em que o professor é o Sol, centro do processo educativo, investido de conhecimento e poder, enquanto os alunos são os planetas e estrelas ao seu redor, esses que recebem os conteúdos selecionados pelo mestre, de forma passiva.

A partir dessa comparação, Oliveira (2001) considera que os papéis estão invertidos: o centro do sistema educacional deveria ser os alunos e seus interesses e os professores os planetas e estrelas. Com isso, o autor aponta a necessidade de mudança no método de ensino tradicional, é preciso pensar numa nova prática docente que não seja centrada na exposição verbal de saberes sólidos e na reprodução desses, mas de uma educação que ocorra de forma bem orientada, com a finalidade de estimular e respeitar a liberdade do aluno, o conduzindo a escolhas responsáveis e conscientes, bem como a opção de manter-se na má-fé.

Conforme Mészáros *apud* Carvalho (2008, p.3):

Estamos envolvidos diretamente com o homem que se interroga a respeito de seu próprio projeto que tenta ocultar de si mesmo, com todas as ambiguidades, subterfúgios, estratégias de má-fé e circularidade implicadas.

Dentro deste contexto, Rodrigues (2002) compreende que o tempo pedagógico perdido, entre outras possibilidades, é consequente da inversão de valores na escola, e da má fé que atua nos modelos de educação que competem maior peso ao controle dos corpos, nas salas de

aula, ao invés da transmissão da cultura.

Para o autor, alunos em seu cotidiano, defrontam-se com educadores que submetem seu tempo e desejo a uma atividade com propósitos, muitas vezes, desnecessários. Isso ocorre quando a prática do professor não vai ao encontro com as necessidades do aluno e ele não se reconhece no conteúdo passado, não vê necessidade daquilo que não acrescentará na sua formação cultural, mas, por outro lado, se faz totalmente necessário para anulação de seu próprio ser.

Nesse sentido, Sartre *apud* Burstow (2000) defende uma educação intrinsecamente ligada às necessidades do indivíduo, na tentativa de que esse vá ao encontro com seu projeto individual, aceite sua liberdade e sua facticidade, para então emergir como ser único que é. Ao contrário, ensinar facilmente se torna um problema ético, pois, o professor dotado de suas “verdades”, acaba por afirmar ao aluno o que se deve fazer e pensar em sala de aula.

Para Oliveira (2001) a conteúdo escolar não pode surgir como algo pronto, mas precisa ser conquistado no ambiente escolar por meio de relações transparentes e críticas, de forma que todos se sintam parte e responsáveis.

Críticos afirmam que esse é um processo consequente de uma reprodução das relações de dominação por parte das escolas que assumem um papel de fase preparadora no qual o aluno é apenas um vir-a-ser, isto é, um sujeito sem presente que vive a perspectiva de um amanhã promissor. Para Rodrigues (2002, p.5) nós rejeitamos a possibilidade de viver o “estado de liberdade”, e o autor ainda completa que:

De modo medíocre nos orgulhamos em “ser” e, de maneira arrogante, ficamos com nossas pequenas “verdades” perante as “crianças do futuro” que nada mais, são o pleno exercício educativo do “tempo pedagógico perdido”.

Embora a escola não seja o único local onde o sujeito internaliza e aprende valores, ela deve ser lembrada. Aristóteles (1992) *apud* Oliveira (2001) acreditava que “aprendemos as virtudes quando as praticamos”, ou seja, para a formação de sujeitos críticos e autônomos é necessário o exercício constante da sua liberdade em qualquer contexto, caso contrário elas perdem a efetividade.

COMO SE DÁ A EDUCAÇÃO MORAL NA ESCOLA

A concepção moderna de escola surge com Comênio, no século XVII, e é marcado pela metáfora do professor-modelador. O estudioso pensava a escola como oficina de homens, de acordo com Oliveira (2001) ele acreditava que tendo estratégias e métodos de ensino adequados o professor poderia moldar a mente humana, mais que isso, atribuir aos educandos os mais elevados valores da época.

O estudioso comparava os alunos com uma cera ainda não endurecida pelos vícios e pelo tempo, que ganha às formas do seu criador, da mesma maneira ocorre no ensino quando o professor é responsável por imprimir no aluno os conhecimentos desejáveis. A metáfora foi readequada, porém ainda hoje é utilizada, quando é pensado na criança ou aluno como uma folha de papel em branco onde o professor pode imprimir os conteúdos das aulas.

Numa pesquisa realizada por Shimizu (1998) *apud* Menin (2002), a maior parte dos professores afirmou que a educação moral de seus alunos é consequente dos exemplos na família ou de influências religiosas e pouca consideração foi dada ao que é aprendido no ambiente escolar para a formação moral dos alunos, como se ela fosse atribuída apenas como dever da família, separada ou alheia à escola.

Burstow (2000) em seu artigo, afirma que o papel do professor no processo educacional é de auxiliar o aluno a ser ele mesmo, livre e autêntico. Pautado nas ideias de Sartre, filósofo existencialista que identifica o ser humano como liberdade corporificada, acreditando que apesar de existir condições nas quais ele atua, ainda lhe é possível praticar escolhas.

Nesse sentido, pensemos nas relações humanas e na questão do “Outro” como um limite à minha liberdade. Para o filósofo, o outro me atribui qualidades, me dando um exterior que está em suas mãos e do qual estou e permaneço alienado. Querendo ou não, sou um ser-para-outro e aí, de acordo com Burstow (2000), já se pode sugerir o início de uma proposta educacional.

Compreendendo que a autenticidade requer que o aluno tenha consciência das condições na qual se encontra e assuma sua responsabilidade por ela. Sendo que o ser-para-outro faz parte da sua situação, consequentemente

a autenticidade é um processo que depende da aceitação e tomada de consciência do seu ser-para-outro, este que depende do outro, lembrando.

Sartre ainda pontua a existência de um nós-sujeito e nós-objeto. O primeiro ocorre na existência de objetos sociais direcionados a nós como sujeitos quaisquer, por exemplo, os sinais de trânsito. O segundo refere-se quando é criada uma situação comum, ou características que identificam um grupo, nós-objeto. Nesse sentido, Burstow (2000, p.112) cita que “similaridade suficiente entre membros permite a ocorrência de aprendizagem e a adoção de projetos mútuos”. Por exemplo, o movimento feminista, foi um projeto em que um grupo de mulheres se sentiu identificada por uma mesma causa e se uniram para lutar pelos seus direitos.

Enfim, considerando a existência do ser-para-outro, o mundo intersubjetivo e o aparecimento do nós-sujeitos e nós-objetos, compreende-se uma dialética onde o indivíduo necessita aprender com os outros para então compreender a si mesmo e a sua realidade. Entretanto, a dificuldade está na natureza conflituosa das relações humanas, ou seja, quando a minha liberdade se torna uma ameaça para o Outro. Kneller (1958) *apud* Burstow (2000) fala de um ensino no sentido de auxiliar outros a serem livres, no entanto, se torna inviável quando o processo ocorre inverso, deixando de ser interessante para mim quando a liberdade dele passa a representar um limite a minha.

A proposta educacional do autor estabelece novas formas de compreensão e sentidos para a educação. Convida educadores a mudar seus métodos de ensino, dentro e fora da escola, alertando as pessoas sobre a violação da liberdade em sociedade e contestando a educação convencional, que se apoia na compreensão do aluno como um vaso vazio a ser preenchido.

Tendo em vista que os valores morais de um povo são determinados por sua cultura e em função do seu momento histórico, Menin (2002) acredita que as ações humanas seriam analisadas em função do momento e costumes locais, ou seja, algo considerado correto hoje poderia ser em outra época errado. Normalmente, acredita-se que os valores considerados essenciais devem ser conduzidos prontos aos alunos, como verdades absolutas e por outro lado, há escolas que se eximem de assumir a responsabilidade pela educação em valores.

A autora cita pesquisas que ilustram a transmissão de valores e a educação moral realizada na ditadura militar (1969 a 1986), a partir das disciplinas como: Educação Moral e Cívica ou Estudos dos Problemas Brasileiros, matérias específicas para que os professores instruissem aos alunos valores entendidos como fundamentais na época. Estratégia vista como forma de controle da população e de diminuir os problemas sociais, era repassado um modelo de educação que reforçava e valorizava os governantes, a pátria, o nacionalismo.

Os tempos mudaram e a educação moral vem sendo a menina dos olhos de muitos educadores. Mas por outro lado, ainda hoje, em algumas escolas a abordagem das questões morais se faz presente de forma invasiva.

Numa pesquisa realizada por Menin (2002) com uma turma de escola pública de primeiro ano colegial, uma professora de Biologia, antes de dar início ao conteúdo referente à aula, ela passava na lousa alguns provérbios ou ditados morais, solicitando a turma que copiassem e refletissem, pois seria conteúdo de avaliação.

Esses são alguns exemplos de estratégias de educação em valores morais praticado por professores ontem e hoje de forma explícita, uma educação moral instruída de forma doutrinária, por imposição de valores morais acabados e que conduzem o sujeito a alienação por não possibilitar que ele desenvolva a autonomia e exerça sua liberdade de escolha para acreditar ou não em determinada “verdade” instituída.

Percebemos dois extremos nas pesquisas citadas pela autora, enquanto alguns professores instruem seus alunos de forma errônea ditando para a turma alguns valores aceitos por eles, outros afirmam que no assunto moral, a família é tudo e a escola, nada.

Nesse sentido, a autora cita Cabanas (1996) e Buxarrais (1990, 1997) e Martinez (1994) que inspirados em ensinamentos de Piaget (1977) apresentam outra postura sobre valores e educação moral em crianças, percebendo duas tendências ditas pelo autor como basicamente opostas: a “moral do dever” ou heteronomia, e a “moral do bem”, ou autonomia, a segunda segue a primeira, em um desenvolvimento normal. Na moral heterônoma a criança assimila o modelo de regras e comportamentos estipulados pelas autoridades com as quais convive, ou seja, seus pais, avós e irmãos mais velhos. O autor afirma que a criança as aceita e obedece

por temor à perda de afeto ou castigo. Esse modelo seria reforçado mais tarde pela educação doutrinária. Já na autonomia, a moral “do bem” a criança se vê livre de autoridades, participando da construção de normas, para, num processo de desenvolvimento, decidir por si mesma em quais deve acreditar, por perceber os benefícios que aquela norma pode trazer para ela e o meio social, pois participou da sua construção. Essa condiz com uma educação mais dialógica, mais libertária e preocupada com as necessidades de afirmação do indivíduo para a sua formação como adulto livre e responsável.

Estudiosos interessados no assunto “ética e moral na escola” acreditam que, mais do que nunca, é necessário abandonarmos antigas concepções e criarmos estratégias de reflexão sobre a moralidade nesses espaços, porque, entre outros motivos, o dia-a-dia escolar está permeado de valores que se expressam em princípios, regras, ordens e proibições.

O SENTIDO ÉTICO DA ATUAÇÃO DO SER PROFESSOR

A educação proposta por Sartre é qualificada “progressista”, pois tem como fundamento o avanço e melhoria centrada na dialética professor/aluno, cuja função do professor é auxiliar o aluno a ser livre. Porém, quando o professor tenta de alguma maneira direcionar o aluno seguindo um modelo educacional permeado por normas e regras condizentes e benquistas pela sociedade, pode ocorrer de o professor acabar levando o aluno à ter um projeto de má-fé, não conseguindo chegar ao objetivo de educação proposto por Sartre onde a autonomia e a autenticidade são estimuladas (BURSTOW, 2000).

Alguns autores realizam uma concepção errônea acerca da teoria sartreana no âmbito da educação. Alguns compreendem a educação apenas como meio de doutrinação, pois o indivíduo acaba sendo obrigado a frequentar a escola, submetendo-se à suas regras, às disciplinas, aos testes etc. E acabam então afirmando que essas práticas seriam uma violação sobre a verdadeira liberdade e existência do aluno, afirmando que este então deveria negar sua liberdade absoluta e consequentemente ser culpado de má-fé (EDUCATIONAL THEORY, p. 238 *apud* BURSTOW 2000, p.04).

Burstow (2000) com relação a esse discurso explica sobre a real concepção sartreana

da educação. Primeiramente, deve-se considerar que Sartre não defende a liberdade absoluta, mas sim uma liberdade situada dentro de facticidades, ou seja, somos seres em *situação*. Como seres em situação, deve-se levar em conta tanto a liberdade quanto a não liberdade. Isso seria a facticidade. Sartre define facticidade como *aquilo que é*, ou seja, as resistências da vida com as quais a liberdade se defronta reagindo ao criar a situação. Essas resistências podem ser as coisas que estão postas no mundo e também as outras pessoas. Sartre vê o Outro como aspecto essencial da situação humana.

O Outro através de seu olhar objetual, me transforma em um Em-Si, caracterizando a mim um exterior ao qual estou para sempre alienado e que fica em suas mãos. O olhar do Outro me coisifica, me paralisa. Com isso, podemos dizer que o Outro acaba sendo um limite genuíno para minha liberdade. E, de acordo ainda com Burstow (2000, p. 7) “Como limite, difere substancialmente do condicionamento descrito antes. Se a existência do Outro constitui um limite para minha liberdade, contudo, não me limita ‘como ser humano’”. Pois é através do Outro que me escolho e me faço como ser humano. O Outro é extremamente importante para a minha construção de mim, pois tem um olhar que me vê de fora, como um objeto e esta relação Eu-Outro é algo fundamental para a humanidade, uma vez que sozinho no mundo, eu não poderia atribuir a mim mesmo qualidades ou defeitos, visto que não teria referências para servir-me como base. Desta forma, Sartre propõe uma educação que seja ligada às necessidades do indivíduo, em que o papel do professor seria o de auxiliar o aluno a entrar em “acordo com seu projeto individual, aceitar sua liberdade e sua facticidade, e emergir como ser único que é” (Burstow, 2000, p.16) isto é, agindo de uma maneira autêntica.

Burstow (2000) esclarece que nos primeiros escritos, Sartre considerava a conversão radical como sendo um processo objetivo, com isso poderíamos fazer a interpretação de que as pessoas que procurassem ajudar aos outros deveriam ter uma distância objetiva e habilidade analítica e ainda esclarece que talvez a compreensão íntima não chegaria a ser necessária.

Depois de algum tempo, Sartre reanalisou seus escritos e segundo Burstow (2000, p.16) “O quadro sartreano definitivo, contudo, e o que acho mais saliente, é o dos espirais em

processo, do movimento que passa por mudanças sutis, compreensão sutil, transcendência sutil”.

Na teoria de Sartre a educação se caracterizaria como progressiva e centralizada no estudante em relação, com isso a intimidade apresenta-se necessária, principalmente, para estimular esse tipo de crescimento no aluno. Para Burstow (2000, p.118) “A educação sartreana que diz respeito a tornar-se consciente da situação política e lutar por uma sociedade livre” e a compreensão íntima tona-se necessária para o crescimento pessoal.

As relações de acordo com Sartre, não são essencialmente hostis e baseadas no conflito. Em seus escritos e principalmente em *O ser e o Nada*, Sartre prevê também uma influência libertadora do Outro, uma relação ética que não seja baseada no conflito, ao que ele chama de “moral da salvação e libertação” (SARTRE, 1997, p. 551) e considera que a intimidade é possível e necessária para as relações (BURSTOW, 2000).

O ser humano necessita desenvolver um olhar diferenciado, que reconheça o Outro em sua totalidade e sua transcendência enquanto consciência e enquanto sujeito. Desta forma, a proposta de uma teoria da educação se fundamentaria em uma relação de psicoterapia dialógica, isto é um diálogo que envolve intimidade no sentido mais profundo, resultando na compreensão da alteridade e na compreensão de si mesmo. O professor, assim como o psicólogo e o orientador, deveria caracterizar sua relação com base na reciprocidade, mutualidade e compreensão, visto que são fatores estruturantes e que contribuem para os relacionamentos em geral, com isso o autor considera que:

Para ligar essas ideias: uma noção inclui todas as variações e sutilezas tais como experimentadas por dentro. Trata-se de uma compreensão que é experimentada como fenômeno de um jeito que traz o tempo consigo, o tempo como modo definitivo de experiência. A compreensão, defende Sartre, é essencialmente compreender as experiências do outro e, ao mesmo tempo, reter um sentido da sua própria experiência dessa experiência. Vê a empatia como a chave dessa compreensão. Em suas próprias palavras: ‘a atitude definitiva necessária para compreender alguém é a empatia’ (SARTRE, CONTAT E RYBLAKA 1977, *apud* BURSTOW, 2000,

p. 20).

O amor, a estima e a empatia são fundamentais para a compreensão. Sartre nos mostra que na dialética Eu-Outro precisamos compreender o Outro em sua totalidade e nos abrir para sermos compreendidos por ele, essa comunicação deve ser aberta e transparente em nome da auto compreensão e das boas relações permeadas pela paz. “A existência de alguém deve ser inteiramente visível a seu vizinho, cuja própria existência, por sua vez, precisa também ser inteiramente visível antes que se possa estabelecer a harmonia social” (SARTRE, CONTAT E RYBLAKA 1977 *apud* BURSTOW, 2000, p. 20).

Sartre pede por uma compreensão íntima que em sua essência se caracterizaria pela compreensão do outro em sua alteridade e fazendo-nos presente para o outro. A intimidade, a compreensão e o encontro seriam os fundamentos para uma teoria da educação (BURSTOW, 2000).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como base o conteúdo exposto anteriormente, concluímos que o processo ensino-aprendizagem faz parte de rotina de alunos e professores e de seus projetos de ser. Dessa forma o meio escolar está em constante dialética com o homem podendo interferir diretamente nas suas escolhas, que dizem respeito a seu projeto fundamental.

Para isso, os professores além da transmissão de conhecimento científico e cultural têm, assim como os psicólogos, o objetivo de mediar a relação entre o aluno e o mundo a fim de que o possibilite a ocorrência de uma amplitude da consciência do aluno diante do existir, reconhecendo-se a si mesmo como um ser transcendental, livre para realizar suas escolhas e se responsabilizar por elas, ou seja, vivendo de uma maneira autêntica, resgatando a relação entre professor e aluno.

REFERÊNCIAS

BURSTOW, B. A filosofia sartreana como fundamento da educação. **Educ. Soc.** v. 21, n. 70, p.103-126, 2000. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302000000100007>>. Acesso em: 14 jul.

2011.

CARVALHO, C. B. de; DANELON, M.
A educação segundo a concepção sartreana. Disponível em: < <http://www.seer.ufu.br/index.php/horizontecientifico/article/viewFile/3981/2965>>. Acesso em: 15 out. 2011.

FERRARI, R. F. Considerações psicopedagógicas da relação professor-aluno. **Revista Ciências Humanas online**, Frederico Westphalen, RS. v. 4, n. 1, 2003. p. 1-14. Disponível em: <http://www.sicoda.fw.uri.br/revistas/artigos/1_5_59.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2011.

MENIN, M. S. de S. Valores na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n.1, p. 91-100, jan./jun.2002.

OLIVEIRA, R. J. de. Ética na escola: (re)acendendo uma polêmica. **Educação e Sociedade**, a. 22, n. 76, out. 2001.

PERDIGÃO, P. **Existência e liberdade**: uma introdução à filosofia de Sartre. Porto Alegre: L&PM Editores, 1995.

RODRIGUES, R. **A educação moral e o tempo pedagógico perdido.** São Paulo, 2002. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032002000400022&script=sci_abstract&lng=pt>. Acesso em: 20 set. 2011.

SARTRE, J. P. **O ser e o nada**: ensaio de ontologia fenomenológica. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

LA MALA FE EN LA PRÁCTICA DOCENTE

RESUMEN: El proceso de enseñanza y aprendizaje es una integración dialéctica y ocurre en una relación entre profesor y estudiante. Se caracteriza por ser un relacionamiento interpersonal respaldado por conductas éticas y morales, siendo un error clasificar la moralización como algo aparte. Sin embargo, muchos profesores lo clasifican como tal, viendo como perteneciente a su proyecto solamente los aspectos relativos a la transmisión del conocimiento científico. Así, el profesor acaba por no ver a sí mismo como un agente directamente involucrado en el proceso de moralización y, a veces asigna esta función a otras personas. Esa es una manifestación de mala fe, ya que escapar de la elección, es un acto de mala fe, que consiste en acomodarse a un supuesto reto, o

sentirse víctima de alguna situación. Una de las manifestaciones de la mala fe en la práctica docente sucede cuando el maestro no se responsabiliza por las elecciones de su proyecto de ser profesor diciendo que no le compete determinada función, sino al otro, pudiendo ser la familia, el sector pedagógico, la sociedad. Además de asignar al otro la responsabilidad de concretizar algo que debería ser realizado por el profesor, el otro termina siendo un obstáculo en la realización de este proyecto, algo que el otro no lo es. Sin embargo, al asumir su proyecto de ser profesor, el sujeto pasa a actuar auténticamente, efectuando su libertad en su acción por medio de la conversión radical y del reconocimiento de la alteridad. El proyecto de ser profesor tiene como posibilidades la transmisión de conocimiento y la mediación entre el otro y el mundo, a fin de que el sujeto pueda aumentar su conciencia ante la existencia, ejerciendo su libertad para tomar sus decisiones de una manera auténtica. **PALABRAS CLAVE:** Mala fe; Educación; Fenomenología existencial; Práctica docente.